



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

**Specifika studia studentů s PAS na vysoké škole – zkušenosti a
přístupy jednotlivých vysokých škol k vybrané cílové skupině**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Irena Šestáková

Vedoucí práce: Mgr. Aneta Marková Ph.D

České Budějovice 2021

Abstrakt

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jaké specifické potřeby mají osoby s poruchou autistického spektra na vysoké škole, a jaká podpůrná opatření se na školách realizují.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se věnuji teoretickým východiskům pro zadané téma. Popisuji tedy poruchy autistického spektra, jejich příčiny a projevy. Dále se zabývám studiem studentů s PAS na vysoké škole. Déle se zabývám sociální podporou studentů na vysoké škole. V poslední části teoretické práce popisuji specifika a problémy online výuky vysokoškolské vzdělávání osob s poruchami autistického spektra. Empirická část vymezuje výzkumný problém, výzkumné cíle a výzkumný soubor. Byl zde použit výzkumný design případové studie. Při sběru dat byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumné šetření bylo vedeno se dvěma informantkami, které mi detailně popsaly své vysokoškolské studium. Dále jsem analyzovala dokumenty, které mi byly poskytnuty od informantek.

Na základě případových studií jsme se dozvěděli, jak probíhalo vysokoškolské studium informantek, s jakými problémy se setkávaly, jaké vztahy byly ve třídách se spolužáky a vyučujícími, jaké specifické potřeby měly a jaká podpůrná opatření byla realizována.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, specifické potřeby, podpůrná opatření

Abstract

The main goal of my bachelor's thesis was to find out what specific needs people with autism spectrum disorder in college have and what support measures are being implemented in schools.

The bachelor's thesis is divided into theoretical and empirical parts. In the theoretical part, I deal with theoretical starting points for the specified topic. So I describe autism spectrum disorders, their causes and manifestations. I also study students with PAS at university. I've been working on social support for students in college for a long time. In the last part of the theoretical thesis, I describe the specifics and problems of online teaching of higher education of people with autism spectrum disorders. The empirical part defines the research problem, the research objectives and the research set. A case study research design was used here. The semistructured interview method was used in data collection. The research investigation was conducted with two informants who described their university studies in detail to me. I also analyzed the documents provided to me by informants.

Based on case studies, we learned how the university study of informants took place, what problems they encountered, what relationships they had in the classrooms with classmates and teachers, what specific needs they had and what support measures were implemented.

Keyword: autisticspectrumdisorders, specificneeds, supportivemeasure

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci *Specifika studia studentů s PAS na vysoké škole – zkušenosti a přístupy jednotlivých vysokých škol k vybrané cílové skupině* jsem vypracoval(a) samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne (datum)

.....

(jméno a příjmení)

Poděkování

Ráda bych poděkovala mé vedoucí práce paní doktorce Markové za cenné rady, čas, vstřícnost a trpělivost při řešení problematiky v mé bakalářské práci. Také bych ráda poděkovala informantům za jejich vstřícnost a otevřenost v rámci poskytovaných rozhovorů.

Obsah

1	Úvod	7
2	TEORETICKÁ ČÁST	8
2.1	Specifika autismu a PAS	8
2.2	Možné příčiny a rizikové faktory autismu	9
2.3	Příznaky a symptomy autismu	11
2.4	Diagnostika a současné možnosti léčby autismu	13
3	Studium studentů s PAS na vysoké škole.....	15
4	Sociální podpora studentů s PAS na vysoké škole.....	23
5	Specifika a problémy online vysokoškolského vzdělávání pro studenty s PAS	29
6	METODOLOGICKÁ ČÁST	41
6.1	Výzkumný problém.....	41
6.2	Výzkumný cíl a výzkumné otázky	41
6.3	Výzkumný soubor	42
6.4	Technika sběru dat	43
6.5	Hledání informantů	46
6.6	Analýzadat.....	46
6.7	Etika výzkumu	47
3	PRAKTICKÁ ČÁST	48
6.8	Výsledky výzkumu.....	48
6.9	Pavla.....	49
6.10	Klára	52
6.11	Diskuze	56
7	ZÁVĚR.....	60
7.1	PŘÍLOHY Příloha č. 1 – Otázky pro rozhovor s informantami	62
8	Seznam použitých zdrojů	63

1 Úvod

Bakalářská práce pojednává o vysokoškolském vzdělávání studentů s poruchami autistického spektra. Vzhledem k trendu inkluzivního vzdělávání a potřeby odborně vzdělaných osob ve společnosti je toto téma velmi aktuální. Dané téma jsem si zvolila, protože mě zajímá práce s lidmi s poruchami autistického spektra.

V rámci teoretické části bakalářské práce jsem vypracovala tři hlavní kapitoly. První z nich je pojmenovaná PAS. Pojednává o poruchách autistického spektra, které obecně definuje, dále se zabývá jejich příčinami a projevy. Další kapitola popisuje studium studentů s PAS na vysokých školách. Další kapitola popisuje sociální podporu studentů s PAS na vysokých školách. V poslední kapitole se zaměřuji na specifika a problémy online výuky u osob s PAS.

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jaké specifické potřeby mají studenti s poruchami autistického spektra na vysoké škole a jaká podpůrná opatření jsou na vysokých školách realizována. Jako výzkumný design jsem zvolila případovou studii. Pomocí tohoto designu jsem detailně popsala vysokoškolské studium dvou informantek, které splňovaly podmínky pro výzkum. Pro bakalářskou práci byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Otázky pro rozhovor jsou rozděleny do sedmi kategorií, a to výběr vysoké školy, přijímací řízení, po přijetí, průběh studia, zakončení studia, volnočasové aktivity na vysoké škole, navazování kontaktů s ostatními spolužáky. Každá kategorie se zabývá určitou částí vysokoškolského studia. Podle těchto kategorií je poté výzkum i vyhodnocen. Dále jsem do výzkumu zahrнула analýzu materiálů, které mi poskytlo speciálně pedagogické centrum a rozhovory se spolužáky informantek.

Využití mojí bakalářské praxe může spočívat například v doplnění výuky. Domnívám se totiž, že vzhledem k poměrně nízkému množství literatury na téma vysokoškolského vzdělávání osob s poruchami autistického spektra, může být práce zajímavým zdrojem. Také by mohla sloužit pro vysokoškolské pedagogy, kteří se připravují na výuku studenta s poruchou autistického spektra.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 *Specifika autismu a PAS*

Autismus či v odborných zdrojích s označením jako autistická porucha je vývojová porucha, která ovlivňuje fyzické, sociální a jazykové dovednosti u daného jednotlivce. K nástupu zjevných charakteristických příznaků a symptomů obvykle před třetím rokem života jednotlivce. Termín autismus (pochází z řeckého *autos*, což znamená "já") a zavedl v roce 1911 švýcarský psychiatr Eugen Bleuler, který jej použil k popisu uzavření se do svého vnitřního světa, což je jev, který pozoroval u jedinců se schizofrenií. Slovo autismus se pro popis tohoto onemocnění v dnešní podobě začalo používat v roce 1943, kdy americký psychiatr rakouského původu Leo Kanner odlišil tuto poruchu od schizofrenie jako specifické vývojové onemocnění jednotlivce. Z hlediska klasifikace onemocnění a jeho výskytu v populaci je možné uvést, že lze uvést klasický autismus, Aspergerův syndrom a pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná (PDD-NOS) jsou zahrnuty do skupiny poruch běžně označovaných jako poruchy autistického spektra (PAS). Na rozdíl od klasického autismu nemají jedinci s Aspergerovým syndromem obvykle větší kognitivní obtíže a jejich IQ se pohybuje v normě nebo dokonce na vysoké úrovni, a proto mohou bez zásadních problémů studovat i na vysokých školách. Kromě toho se u nich nevyskytuje opoždění v osvojování jazyka. Jedinci s PDD-NOS vykazují některé, ale ne všechny znaky a příznaky jako klasický autismus. (Anderson a kol., 2018)

Je možné například uvést Americké Centrum pro kontrolu nemocí (CDC) odhaduje, že poruchami autistického spektra trpí jen ve Spojených státech zhruba 1 z každých 45 až 1 z každých 68 dětí. Ve Spojeném království byla zpracována například populační studie na školách publikovaná v roce 2009 prevalenci přibližně na 1 ze 100 dětí. V obou zemích jsou chlapci postiženi čtyřikrát až pětkrát častěji než dívky. Podobný až srovnatelný vývoj je možné specifikovat i pro českou společnost a českou populaci. Přestože byly stanoveny nejlepší predikce a analytické odborné studie, výskyt autismu se

mezi jednotlivými zeměmi i v rámci nich značně liší, což je částečně způsobeno rozdíly ve zdrojích a klinických definicích používaných pro diagnostiku autistického onemocnění. Například v jednom regionu Spojeného království bylo zjištěno, že zhruba každý 185. jedinec je postižen poruchou autistického spektra. Ve stejném regionu země však byl zjištěn výskyt klasického autismu v rozmezí 1 z 250 až 1 ze 400 jedinců. Kromě toho se zdá, že v období od poloviny 20. století do počátku 21. století došlo k dramatickému nárůstu celosvětového výskytu autismu, a to zejména vývojem lékařské vědy a kvalitní a správné diagnostiky jednotlivých osob. Není však známo, zda došlo ke skutečnému nárůstu výskytu této poruchy, protože nárůst mohl být způsoben používáním širších diagnostických kritérií nebo jinými faktory. Například ve Spojených státech je Národní dotazníkové šetření o zdraví (National Health Interview Survey, NHIS) jednou z několika různých metod sledování, které se používají ke stanovení prevalence poruch autistického spektra. V roce 2014 byly změny v otázkách NHIS týkajících se poruch autistického spektra, včetně přeformulování a rozšíření o větší podrobnosti, spojeny s následným nárůstem rodiči hlášených diagnóz poruch autistického spektra u dětí. V rámci ČR takto cílené průzkumy v rámci české populace realizovány nejsou s dosahem na národní úrovni. (Anderson a kol., 2018)

2.2 Možné příčiny a rizikové faktory autismu

Příčina autismu zůstává nejasná. Zdá se však, že k poruše přispívají jak genetické, tak environmentální faktory, které interně nebo externě daného jednotlivce ovlivňují. Existuje například studie publikovaná v roce 2011, která hodnotila páry dvojčat, u nichž bylo alespoň jedno dvojče postiženo poruchou autistického spektra, a tato studie naznačuje, že zatímco genetické faktory přispívají k náchylnosti k poruše autistického spektra mírně, faktory prostředí se na ní podílejí ve větší míře. Jiný výzkum naznačil, že genetická náchylnost k autismu se u mužů a žen liší, přičemž u žen je ke vzniku tohoto onemocnění zapotřebí více mutací než u mužů. Zvýšená genetická odolnost vůči autismu u žen podporuje tzv. ženský ochranný model, který se snaží vysvětlit zvýšený výskyt autismu u mužů. Při ovlivňování náchylnosti k autismu pravděpodobně hrají důležitou roli interakce mezi geny a prostředím. Rizikovým faktorem prostředí, který byl

navržen pro autismus a další poruchy autistického spektra, je například infekce matky během těhotenství. Některé infekce matek byly skutečně spojeny se zvýšeným výskytem neurovývojových poruch, konkrétně například schizofrenie a autismu, u svých potomků. Infekční původci, jako je virus zarděnek, aktivují imunitní systém matky a tato imunologická aktivita v raných stádiích těhotenství byla spojena s poškozením vyvíjejícího se mozku embrya nebo lidského plodu. (Anderson a kol., 2017)

Mezi další faktory prostředí spojené se zvýšeným rizikem autismu patří užívání některých antidepresiv matkou, konkrétně SSRI neboli selektivních inhibitorů zpětného vychytávání serotoninu, během těhotenství a věk matky a otce v době početí. Studie více než 4,9 milionu porodů, které se uskutečnily v amerických a evropských zemích v letech 1990-1999 v rámci WHO, odhalila, že přibližně 5 % z téměř 12 160 dětí, u nichž se později vyvinul autismus, se narodilo starším matkám. Nejvyšší riziko, že se narodí dítě, u kterého se později vyvine autismus, měly matky starší 40 let. Naopak vyšší věk otce byl rizikovým faktorem pouze v případě, že věk matky byl 30 let nebo méně. Základní příčiny těchto souvislostí však nebyly jasné. Jejich prokázání významně nepokročilo ani v současné době. Sourozenské studie odhalily cenné informace o dědičné povaze autismu. Vědci například zjistili, že u některých dětí s autismem je vymazána nebo zdvojená oblast na 15. chromozomu; defekty v této oblasti a v její blízkosti se objevují i u dalších poruch spojených s neurobiologickým vývojem, včetně Angelmanova syndromu, Prader-Williho syndromu a epilepsie. Další předpokládaná příčina autismu se objevila v roce 1998, kdy článek publikovaný ve vědeckém časopise *The Lancet* naznačil souvislost mezi očkováním v dětství a autismem. Tato domněnka se rychle vyvinula v kontroverzní záležitost mezi rodiči a vědeckou komunitou. Vědecké důkazy shromážděné na základě rozsáhlých studií zkoumajících navrhovanou souvislost však příčinnou souvislost nepotvrdily. Další šetření ukázala, že článek z roku 1998 porušil etiku výzkumu a obsahoval nepravdivá tvrzení, a proto jej časopis v roce 2010 stáhl. (Anderson a kol., 2017)

2.3 Příznaky a symptomy autismu

Příznaky a symptomy autismu jsou různé, od mírných přes středně závažné až po závažné povahy. Existují tři hlavní kategorie příznaků a symptomů, konkrétně: (Becker a kolektiv, 2018)

(1) abnormality v sociální interakci,

(2) abnormality v komunikaci,

(3) abnormality v chování, zájmech a činnostech, které jsou obvykle omezené a opakující se.

Problémy v sociální komunikaci zahrnují úzkou škálu výrazů obličeje, špatný oční kontakt během interakce a potíže s navazováním vztahů s vrstevníky. To může mít za následek sníženou kvalitu jejich vztahů a při závažném postižení může vést k vyhýbání se společnosti. Komunikační problémy zahrnují opožděnou nebo nedostatečnou mluvenou řeč, špatné konverzační dovednosti, nedostatek vhodných vývojových her a oslabenou gestikulaci. Problémy s opakujícím se chováním zahrnují stereotypní motorické manýry, jako je mávání rukama, omezené zájmy, nepružné dodržování rutiny a zaujetí pro části předmětů. Například dítě s autismem si může hrát s koly autíčka, místo aby autíčko používalo správným způsobem jako dopravní prostředek. Některé děti jsou posedlé určitými předměty, například knoflíky, a někdy si k nim vytvářejí hluboké vazby. Kromě toho může narušení rutiny a rozvrhu nebo známého prostředí vyvolat rozrušení a záchvaty vzteku. Přibližně 70 % dětí s autismem vykazuje také abnormální stravovací návyky, které mohou zahrnovat extrémní citlivost na textury potravin a velmi úzké preference potravin. Postižené děti mohou například upřednostňovat potraviny určité barvy nebo si vybírat pouze obiloviny. Toto chování se může projevit již v jednom roce věku daného jednotlivce. (Becker a kolektiv, 2018)

Neuropatologie

V 70. a 80. letech 20. století vedly studie dětí žijících s autismem a posmrtná vyšetřování autistických jedinců k identifikaci souvislostí mezi autismem a drobnými tělesnými anomáliemi, jako je zvětšená velikost těla, zvětšený obvod hlavy a zvýšená hmotnost mozku. Pozdější výzkumy porovnávající rychlost růstu mozku jedinců s poruchou autistického spektra a zdravých jedinců odhalily, že ke zvětšení mozku spojenému s autismem a dalšími poruchami autistického spektra dochází zřejmě z velké části před druhým rokem života. Po tomto raném období nadměrného růstu následuje období zpomaleného nebo průměrného růstu, jehož výsledkem je normální nebo mírně větší objem mozku u starších dětí s autismem. V některých případech je nadměrný růst přítomen již jeden až dva měsíce po narození. Časné růstové abnormality, včetně zvětšeného obvodu hlavy, však nejsou u autismu všudypřítomné a výzkum naznačil, že tyto abnormality, pokud se vůbec vyskytnou, jsou častěji přítomny u chlapců než u dívek. Neobvyklý vzorec nadměrného růstu by mohl být způsoben zvětšením bílé hmoty mozku - nervových vláken, která spojují jednu oblast mozku s druhou. Jednou z oblastí mozku, kde bylo pozorováno neúměrné zvětšení bílé hmoty, je spánkový lalok. Spánkový lalok se specializuje na zpracování sluchových podnětů a nachází se v něm Wernickeho oblast, oblast motorických neuronů, které se podílejí na porozumění řeči. (Becker a kolektiv, 2018)

Další studie neuropatologie mozkových struktur u autistů zkoumaly hipokampus, oblast důležitou pro učení a paměť, amygdalu, oblast důležitou pro strach a emoce, mozeček, motorickou a kognitivní oblast mozku, a přední cingulární kůru, část mozkové kůry důležitou pro sociální a emoční chování. U dětí postižených autismem tyto mozkové struktury často vykazují zvýšenou hustotu buněk při snížené velikosti buněk. Kromě toho je pro mozeček typické snížení počtu Purkyňových buněk, které přijímají a integrují informace ze sensorických a motorických neuronů. Velké množství výzkumů se zaměřilo na neurotransmitterové systémy u autismu a mnoho studií uvádí zapojení serotoninového (5-HT) a inhibičního systému kyseliny gama-aminomáselné (GABA).

První nálezy zvýšené hladiny serotoninu v periferní krvi (hyperserotonémie) u mnoha autistů vedly vědce ke zkoumání, zda se podobné abnormality vyskytují i v mozku. Mechanismy, kterými může serotoninový neurotransmiterový systém přispívat k příznakům a symptomům autismu, však zůstávají nejasné. Určité poznatky přineslo zkoumání zjevně vzácné mutace u lidí, která se týká genu známého jako CELF6. Ztráta funkce tohoto genu u myši byla spojena s prudkým poklesem hladiny serotoninu a chováním podobným autismu, včetně nedostatků v komunikaci a učení. Objevilo se mnoho důkazů, které ukazují, že hladiny GABA a GABA receptorů jsou v mnoha částech lidského mozku postiženého autismem změněné. Ukázalo se, že klíčové enzymy syntetizující GABA známé jako GAD67 a GAD65 (dekarboxyláza kyseliny glutamové 67, resp. 65) jsou u autistických mozků změněny ve specifických mozkových neuronech. Studie také ukázaly, že čtvrtina až třetina dospívajících s autismem má nějaký typ abnormality záchvatů; předpokládá se, že to souvisí s abnormalitami v systému GABA. (Cai a kolektiv, 2016)

Jiné odborné studie struktury mozku odhalily, že oproti zdravým jedincům mají někteří lidé s autismem méně neuronálních spojení, která se táhnou z čelního laloku do jiných oblastí mozku. Deficity v neuronální komunikaci a v síle neuronálních spojení mezi čelním lalokem a jinými oblastmi mozku byly zjištěny pomocí funkční magnetické rezonance (fMRI). Strukturální a funkční abnormality v čelním laloku osob s autismem byly spojeny s odchylkami v genu známém jako contactin-associated protein-like 2 (CNTNAP2), který se normálně exprimuje v čelním laloku během vývoje a usnadňuje neuronální propojení. Vzhledem k tomu, že čelní lalok je spojen s vyššími kognitivními funkcemi, jako je uvažování a zpracování emocí, mohou varianty genu CNTNAP2, které vedou k nedostatečnému propojení neuronů, vysvětlovat některé behaviorální znaky a příznaky patrné u malých dětí s autismem. (Cai a kolektiv, 2016)

2.4 Diagnostika a současné možnosti léčby autismu

Diagnostika autismu je založena na informacích získaných z anamnézy pacienta, z pozorování jeho chování a ze screeningu. Klasický autismus lze spolehlivě

diagnostikovat po 16. měsíci věku; zdokonalení screeningových metod naznačilo, že tento stav lze odhalit již ve 12 měsících. Diagnostika se provádí pomocí screeningu opoždění vývoje a postižení při pravidelných lékařských prohlídkách a pomocí screeningu absence chování, jako je oční kontakt, ukazování a předstírání hry. Poslední jmenované vyšetření se obvykle provádí pomocí dotazníku vyplňovaného rodiči, který obsahuje jednoduché odpovědi "ano" a "ne". Určitý počet odpovědí "ne" na kritické otázky představuje hranici pro identifikaci dětí s rizikem poruch autistického spektra. Děti, u nichž je zjištěno riziko autismu nebo jiných poruch autistického spektra, procházejí důkladným lékařským vyšetřením, které zahrnuje vyšetření sluchu a zraku, testování na genetické vady a neurologické a psychologické vyšetření. Po stanovení předběžné diagnózy autismu může být vypracován léčebný program. (Ellis, Goodyear, 2018)

Autismus se nedá v současné době zcela vyléčit a ve skutečnosti je vyléčení tohoto onemocnění z etického hlediska sporné, protože ačkoli psychické problémy a rozvoj jazyka, empatie a dalších dovedností a chování vyžadují zásah, schopnosti, jako je systematizace nebo zapamatování, pomoc vyžadovat nemusí. Intervence u autismu je tedy zaměřena především na úpravu problematických znaků a příznaků chování. Účinné intervence sahají od obecného speciálního vzdělávání až po individuálně přizpůsobené metody, které v procesu budování dovedností uplatňují silné stránky a zájmy dané osoby. Příkladem posledně jmenovaných jsou výukové softwary a animační technologie, které využívají přirozené zájmy jedince, čímž udržují jeho pozornost a usnadňují učení. Příkladem intervence, která využívá silné stránky jedince v oblasti systematizace k budování sociálních dovedností, jako je například střídání a komunikace, je terapie stavebnicí LEGO. Včasná intervence, zahrnující podporu jazyka, rozvoj sociálních dovedností a regulaci chování, umožňuje u mnoha dětí dosáhnout výrazného zlepšení. (Ellis, Goodyear, 2018)

Farmakologická léčba se obecně používá jako poslední možnost kontroly příznaků a symptomů autismu a často je zaměřena na sekundární indikace, jako jsou problémy s chováním, úzkost, deprese, agrese a záchvaty. Selektivní inhibitory zpětného

vychytávání serotoninu (SSRI), jako jsou fluoxetin (zejména Prozac) a sertralin (hlavně Zoloft), se osvědčily při překonávání sekundárních příznaků u některých jedinců. V předběžných studiích vedl hormon vazopresin při podávání ve formě nosního spreje ke zlepšení sociálních dovedností u pacientů s autismem, což vedlo k lepší sociální komunikaci a rozpoznávání emocí druhých. Probíhají klinické studie dalších léků, které by mohly být užitečné při léčbě autismu. Mnoho jedinců s autismem má také gastrointestinální problémy. Některé terapie jsou proto zaměřeny na zklidnění gastrointestinálního traktu, což může u některých jedinců s autismem vést ke zlepšení pozornosti a učení. Zvláště zajímavá je v tomto ohledu terapie přenosem mikrobioty. V klinických studiích byl přenos fekálních bakterií od zdravých jedinců do gastrointestinálního traktu osob s autismem spojen se zlepšením gastrointestinálního zdraví a behaviorálních symptomů u autistů. (Ellis, Goodyear, 2018)

3 Studium studentů s PAS na vysoké škole

Porucha autistického spektra (dále jako PAS) označuje skupinu neurovývojových poruch a jejich charakterizované nedostatky v sociální interakci a komunikaci, a také jejich přítomnost v chování, u jednotlivých činností a zájmů, které se opakují a daného jednotlivce omezují. Tato specifika onemocnění již byla uvedena v předchozí kapitole v širším kontextu. (American Psychiatric Association, 2013). K faktorům, které přispívají ke zvýšenému výskytu PAS, patří zvýšené povědomí veřejnosti, změny v diagnostických kritériích a lepší schopnost diagnostikovat PAS u osob bez mentálního postižení (Pinder-Amaker, 2014). S největší pravděpodobností v důsledku nárůstu prevalence, účinku (včasných) léčebných programů a zavedení léčby pro děti s poruchami autistického spektra, jsou realizovány také změny, které se týkají zdravotního postižení ve školství, přístupu k žákům a studentům s PAS a tak roste počet studentů s poruchou autistického spektra, kteří se následně přihlásí do vysokoškolského vzdělávání (Barnhill, 2014). Se zlepšením identifikace poruch autistického spektra mezi jednotlivci bez mentálního postižení, se předpokládá, že se počet vysokoškolských studentů s diagnózou poruchy autistického spektra bude dále zvyšovat (Pugliese, White, 2014). Je

to možné uvést nejenom v pro český vzdělávací systém, ale též pro terciární vzdělávání v ostatních zemích EU.

Přestože studenti s poruchou autistického spektra mají potenciál dosahovat dobrých studijních výsledků, vzhledem k jejich intelektuálním schopnostem, jak bylo uvedeno v kapitole výše, jsou vystaveni zvýšenému riziku studijního a osobního selhání během vysokoškolského studia, což je spojeno se stresovými situacemi dosahovat studijních výsledků, ale také prostředím některých vysokých škol. (Pinder-Amaker, 2014). Ve srovnání s ostatními kategoriemi zdravotního postižení, mají studenti s poruchou autistického spektra nižší míru ukončení vysokoškolského studia a nižší míru zaměstnanosti, což je často dáno jejich zdravotními omezeními v oblasti komunikace a sociální interakce. (Shattucka kol., 2012) a je u nich větší pravděpodobnost, že se u nich vyvine některá z psychopatologických poruch (Friedman, Warfield, 2013) Základní rysy a psychiatrická rizika poruch autistického spektra spolu s novými stresovými situacemi a zátěží na daného jednotlivce a nároky vysokoškolského vzdělávání, například rostoucí nezávislost, mobilita zahraničních studentů, život na vysoké škole představují pro studenty s poruchou autistického spektra značné výzvy z praktického hlediska. (Pinder-Amaker, 2014).

Mezi často uváděné výzvy patří neakademické problémy, jako jsou potíže se sociálními dovednostmi, interpersonální deficity, organizační a časové problémy s řízením jednotlivých činností, nedostatečné sebeobhajovací a argumentační dovednosti a smyslové přetížení, ale také již uvedené problémy s plněním studijních požadavků. (Gelbar, Reichow, 2014) Řešení těchto problémů musí vysoké školy aktivně řešit a poskytovat vhodné intervence a podporu, která se liší od podpory studia pro běžné studenty, ale jsou to druhy podpory, jež jsou poskytovány studentům s jinými druhy postižení (Barnhill, 2014) O tomto je pojednáno v kapitole níže, nicméně české vysoké školy řeší tuto podporu většinou formou vlastních interních směrnic a přístupu řešení potřeb studentů s PAS. Je nutné zmínit, že právní úprava týkající se studia pro studenty s PAS v současné době neexistuje, vyjma obecných ustanovení vysokoškolského zákona. Nicméně je možné se setkat s dalším zaváděním právních předpisů týkajících

seřešení diskriminace osob se zdravotním postižením, konkrétně například o právech osob se zdravotním postižením a v tomto kontextu přístup vzdělávacích institucí a jejich velké úsilí pro to, aby se jejich vzdělávání a činnosti v rámci vzdělávání staly přístupnější také pro studenty se zdravotním postižením tím, že jim poskytují rovné příležitosti v rámci vysokoškolského studia.

Je možné uvést, že některé evropské vysoké školy a univerzity, stejně jako české vysokoškolské prostředí je schopné vytvořit odpovídající studijní prostředí pro studium u studentů v PAS. Je to zejména utváření přiměřených úprav obsahového řešení předmětů a studijních podmínek pro studenty s poruchami učení. Obecně je též možné uvést, že instituce pro vysokoškolské vzdělávání se potýkají s tím, jak podpořit studenty se zdravotním postižením a taktéž rostoucí skupinu studentů s poruchami autistického spektra. (Barnhill, 2014) Neviditelnost a heterogenita této skupiny s poruchami autistického spektra. V praxi vysokoškolského studia je obtížné predikovat, jakým specifickým problémům studenti s poruchou autistického spektra čelí, a které podmínky studia pro studenty s PAS je nutné modifikovat z hlediska studijního prostředí v rámci dané vysoké školy. Stejně tak není vždy jednoznačné, jaké vhodné podpůrné iniciativy a podporu pro tyto studenty realizovat. Nicméně počet různých metodických přístupů a odborných doporučení pro studenty s PAS v posledních letech vzrostl. (Pugliese, White, 2014)

Skutečností také je, že jednotlivé přístupy ke studentům s PAS jsou odlišné v jednotlivých vzdělávacích systémech evropských zemí, a to včetně ČR v segmentu terciárního vzdělávání. Z teoretického i praktického hlediska jsou jednotlivé přístupy v českém vzdělávacím systému zkoumány a doposud nebyly výsledky závazně empiricky potvrzeny. (Gelbara kolektiv, 2014) Vzhledem k tomu, že stále více studentů s poruchami autistického spektra se zapisuje do vysokoškolského studia, protože jsou vystaveni zvýšenému riziku studijního a osobního selhání, je naléhavě realizovat intervencí založených na důkazech, aby tito studenti s PAS mohli úspěšně zvládnout studium na vysoké škole, aby bylo možné zajistit kvalitu jejich života v rámci terciárního vzdělávání. (Barnhill, 2014) Aby bylo možné důkladně porozumět potřebám

studentů s poruchou autistického spektra bezpřehlédnutí důležitých relevantních skutečností, a aby se předešlo rozvoji neadekvátním a nedostatečným podpůrným systémům, tak odborné zdroje i samotná praxe v rámci vysokoškolského prostředí doporučuje do podpory vzdělávání v oblasti terciárního vzdělávání zařadit i perspektivy jedinců se zdravotním postižením. Je vhodné, aby se tyto perspektivy staly systematickou součástí interních předpisů vysokých škol týkající se obsahu i realizace studia. Je možné uvést, že u mladých dospělých osob s těžšími formami poruch autistického spektra existuje propracovaný výzkum i výzkum mapující perspektivy studentů s poruchou autistického spektra ve vysokoškolském vzdělávání je nedostatečný studenty s lehčími formami PAS a zejména pak problémy s komunikací a sociální interakcí. (Gelbar a kolektiv, 2014)

V analytických studiích a případech tzv. dobré praxe zahrnují zkušenosti se studiem na vysoké škole či v univerzitním prostředí zahrnující pro studenty s PAS akademickou podporu, přístup do společných prostor, jako jsou univerzitní knihovny, menza a další. Vzhledem k heterogenitě poruch autistického spektra a psychiatrickým rizikům spojeným s poruchami autistického spektra je třeba zkoumat systematictější způsobem zkušenosti a potřeby podpory, které mají větší skupiny studentů s poruchami autistického spektra a zároveň zohlednit širokou škálu aspektů vysokoškolského a univerzitního života týkající se nejenom studia, ale také skládání zkoušek či práci s ostatními kolegy v týmech a další. (Gelbar a kolektiv, 2014) V návaznosti na uvedený text v úvodu této kapitoly je možné formulovat některá konkrétní doporučení k podpoře studentů s PAS v rámci terciárního vzdělávání.

Doporučení č. 1 – individuální přístup ke studentům s PAS

Je důležité zdůraznit význam podpůrných služeb pro studenty s PAS ze strany studijních oddělení vysokých škol a studijních poradců, kteří by měli být těmto studentům k dispozici. Je možné uvést, že tento trend je relevantní na soukromých vysokých školách a univerzitních zařízeních, v rámci veřejného vysokého školství zde existuje omezení formou finančních prostředků pro zajištění potřeb studentů s PAS. Na

základě provedených výzkumů a analytických studií studenti s PAS zdůraznili, že podpůrné služby by měly zavést důkladně a s nimi také personalizovaný přístup, v němž jsou individualizace a komplexnost klíčovými prvky komplexního přístupu ze strany vysokých škol ke studentům s PAS. Především pak pro nově studující studenty s PAS by měla být zajištěna jejich podpora s přechodem do vysokoškolského studia, a to nejenom na osobní úrovni zaměstnanců studijního oddělení nebo studijních poradců, kteří by se studentům s PAS mohli věnovat a ti by tak mohli mít dostatek příležitostí zohlednit své osobní preference při formování svého studia a stanovování studijních cílů. V rámci tohoto doporučení je důležité uvést, že každý student s PAS je specifický a má své vlastní potřeby a očekávání i v kontextu svého onemocnění, které jej v jednotlivých oblastech limituje.

Problémem praxe terciárního vzdělávání nejenom v ČR, ale také v dalších zemích EU je to, že vyučující nemají dostatečné znalosti a přehled o poruchách autistického spektra a specifických tohoto onemocnění. Tuto skutečnosti uvádí v průzkumech a analytických studiích i samotní studenti s PAS. Do určité míry se to týká i studijních oddělení a studentských poradců a studenti s PAS v tomto kontextu zdůrazňovali, že bez vysoké úrovně znalostí by individuální přístup a související podpůrné studijní služby nemohly úspěšně fungovat. Bylo navrženo, že program zvyšování povědomí o PAS pro zaměstnance vysokých škol a univerzit by mohl přispět k odbourání vnímané stigmatizace i předsudků u studentů s PAS a zároveň by mohl upozornit na to, že existují také specifické dovednosti a nadání u studentů s poruchou autistického spektra. Cílené vzdělávání a informovat pro zaměstnance i pro ostatní studenty by mohly zabránit omezenému vnímání poruch autistického spektra ze strany zaměstnanců vysokých škol, které je v praxi a zkušenostech studentů s PAS na vysokých školách uváděno.

Doporučení č. 2 – bezpečné a transparentní prostředí s jasně definovanými studijními aktivitami a komunikací i sociálním prostředím

Vzhledem k tomu, že nové situace s osobních i studijních situacích u studentů s PAS jsou do určité míry nepředvídatelné a způsobují nejistotu, stres a úzkost, studenti s PAS v rámci své zpětné vazby zdůrazňovali, že je nutné, aby vysokoškolské vzdělávací instituce poskytovaly bezpečné a transparentní vzdělávací a sociální prostředí. Před účastí na nových studijních aktivitách bychom měli být seznámeni s očekáváním ze strany studentů s PAS a jejich akceptací nového prostředí vysoké školy i interakce a komunikace ze strany zaměstnanců vysoké školy. Toho lze dosáhnout poskytnutím podrobného popisu činností a interních předpisů, jak se při těchto činnostech chovat, provedením instruktáže, která by měla být provedena v rámci představení studijních prostor vysoké školy a určením relaxačních zón či prostředí v rámci vysoké školy, kde si mohou studenti s PAS odpočinout a nebudou se cítit stresováni nebo jiným způsobem nekonformně. Aktivní poskytování nástrojů pro plánování, jasná komunikace a konkrétní informace přispívají u studentů s PAS k tomu, že studenti pochopili, co se od nich očekává, a k tomu, že zaměstnanci vysoké školy se podílí na vytvoření nových rutinních postupů. Kromě toho byla dostatečná přítomnost kontaktní osoby dostatečně odborně obeznámen s problematikou poruch autistického spektra a je dostatečně erudovanou osobou v rámci vysoké školy, na kterou se každý student s PAS mohl obrátit s dotazy nebo v případě nejasností. Takový přístup a doporučení může eliminovat u studentů s PAS stresové situace a úzkost, ale také přispívá k tomu, že se studenti cítí komfortně a v bezpečí s prostředí vysoké školy.

Doporučení č. 3 – přiměřené změny týkající se akademické stránky studia

Pro překonání akademických obtíží v rámci analytických studií a analýz studenti s PAS žádali o akademická přizpůsobení obsahu a forem studia s tímto související přiměřené změny a úpravy, které považovali za nezbytné pro svůj studijní úspěch a pohodu na univerzitě nebo vysoké škole. Mezi nejčastěji požadované změny patřil především dodatečný čas při písemných zkouškách, dodatečný čas na přípravu na ústní zkoušky, širší rozložení harmonogramu zkoušek v čase v rámci jednoho akademického semestru. V praxi pak ideálně s několikadenním odstupem mezi jednotlivými zkouškami, možnost přístupu k oddělené místnosti pro zkoušky a možnost vypracovat alternativní úkoly

místo skupinové práce pro studenty s PAS a komunikačními problémy a s problémy se sociální interakcí. Studenti s PAS také v analytických studiích a výzkumech uváděli, že zaměstnanci a ostatní studenti musí chápat rozmanitost a složitost poruch autistického spektra a měli by být minimálně empatičtí ke zkušenostem studentů ohledně toho, jak jsou schopni jednotlivě zvládat studium a jaké činnosti v rámci vysokoškolského studia jsou pro tyto studenty důležité. Opatření, která poměrně dobře fungují pro jednoho studenta s PAS, nemusí být automaticky a obecně vhodná pro jiného studenta. U akademického obsahu studia a jeho forem je toto zřejmě nejvíce individuální oblastí pro studenty s PAS.

Doporučení č. 4 – koučování a poradenství pro studenty s PAS v oblasti vzdělávání, studentského života a každodenního života a interakce s ostatními studenty a pedagogy

Kromě toho, že studentům s PAS je modifikováno jejich vysokoškolské studium z hlediska formy a obsahu, tak v praxi i ze strany studentů s PAS je poukazováno na potřebu koučování a poradenství, jak při přechodu na vysokoškolské studium, tak i při samotném studiu. Studenti s PAS většinou upřednostňovali jednu určenou osobu, osobního kouče, který by sledoval a podporoval jejich aktivity ve třech hlavních doménách. Jednak je to oblast osobního života a pomoci jak osobní formou v rámci rozhovoru nebo v elektronické podobě e-mailem. Studenti s PAS a v analytických studiích také zdůraznili, že koučování by se mělo zaměřit na podporu při rozhodování, konkrétně například výběru studijního oboru, bydlení v rámci vysoké školy, zlepšení studijních přístupů, každodenní a profesní organizaci svého času a dovednostech, vyjasnění nejasností a poskytnutí zpětné vazby o obtížích a problémech a související poradenství. Za nejobtížnější považují studenti s PAS velké projekty, u nichž nejsou všechny úkoly konkrétně definovány. Pokud studenti s PAS přesně nevědí, na jakém úkolu se podílet a jak přesně je nutné konkrétně činnosti udělat, je snahou u těchto studentů tyto úkoly odkládat a vyhýbat se jim.

Pro studenty s PAS je obtížné proměnit abstraktní myšlenku nebo úkol v tzv. konkrétní činnosti efektivním způsobem a přesně vědět, co se od něj očekává. V akademické praxi je pro studenty s PAS jednou z nejdůležitějších věcí dostat jasnou a konkrétní zpětnou vazbu. Studenti s PAS podle praxe a analytických studií též méně věřili skupinovým tréninkům, například tréninkům sociálních dovedností a jednoznačně preferovali výměnu zkušeností s ostatními studenty s poruchou autistického spektra v podpůrné skupině. Studenti s PAS jsou si v rámci svého vysokoškolského studia dobře vědomi svých studijních povinností a odpovědnosti ve vysokoškolském studiu a často byli ochotni se sami řídit ve svém rozhodování a učení. Jak již ale bylo uvedeno výše, je to individuální pro každého studenta s PAS. Přestože pro jejich optimální vzdělávání by byla vhodná a žádoucí určitá míra koučování. Mnoho studentů s PAS také v rámci analytických studií a praxe uznávalo, že budou muset sami dělat některé kompromisy. Lidé s autismem by si rozhodně měli být vědomi, že existuje i svět mimo jejich vlastní. Při tomto poznatku pak mohou žít v prostředí vysoké školy, budou moc lépe spolupracovat s ostatními studenty a pedagogy.

Doporučení č. 5 – odpovídající psychosociální podpora v rámci vysokoškolského studia

Je možné uvést, že pro studenty s PAS je velmi důležité, aby měli přístup k psychologické podpoře i v prostředí vysoké školy. Kvůli vyčerpání a kvůli stresu je tento druh podpory důležitý a nezbytný k prevenci nebo zvládnutí deprese. Studenti s PAS podle dosavadní praxe vysokých škol shledali tuto podporu u svého psychiatra nebo psychologa, kterého navštěvovali poměrně dlouhou dobu už před studiem na vysoké škole, ale někteří studenti byli konfrontováni s omezenou dostupností odborné terapeutické péče. Studenti s PAS také poměrně významně očekávají pro ně důležitou podporu ze strany svých rodičů a rodiny jako jejich nejbližších osob a často tak jsou ochotni navštěvovat vysokou školu jen v blízkosti svého bydliště, aby mohli pokračovat ve využívání této formy rodinné podpory.

Doporučení č. 6 - volnočasové aktivity a dostatečné množství odpočinku v rámci vysokoškolského studia

Nejčastější strategií pro zvládání úzkosti a stresu je pro studenty s PAS únik pomocí rozptýlení od běžných studijních povinností a aktivit. Studenti s PAS v analytických studiích zdůrazňovali, že je důležité udělat si čas na volnočasové aktivity a zmiňovali důležitost zkoumání jiných aktivit, než jsou ty, které se týkají jejich studia, jako jejich silné stránky, jejich zájmy a jejich koníčky. Doporučován byl také dostatečný odpočinek na zotavení v rámci vysokoškolského studia a zejména pak během zkouškového období. Dosavadní praxe ukazuje na skutečnost, že při nástupu na vysokou školu byly studenti s PAS majoritně na denní forma studia, ale téměř polovina ze všech studentů s PAS postupně přešla na kombinované nebo individuální studium, které má sníženou zátěž plnění studijních povinností a účastí na všech přednáškách a seminářích v rámci denního studia. Také tyto skutečnosti je nutné při studiu u studentů s PAS zohlednit s ohledem na jejich specifický zdravotní stav.

4 Sociální podpora studentů s PAS na vysoké škole

Vzhledem k tomu, že míra prevalence poruch autistického spektra (dále jako PAS či ASD) v průběhu prvních dvou dekad 21. století výrazně vzrostla, je možné uvést, že se to týká žáků s poruchou autistického spektra a následně studentů na středních i vysokých školách. Je možné konstatovat, že je stále více žáků s poruchou autistického spektra, kteří nastupují do postsekundárních a terciárních vzdělávacích institucí v českém vzdělávacím systému. Je možné uvést, že se zvýšila včasná identifikace poruch autistického spektra, a to má vliv navzdělání životní výsledky dětí a mládeže s poruchou autistického spektra, které se také výrazně zlepšily vzhledem k ochraně a možnostech poskytování souvisejících služeb vyžadovaných podle příslušné právní úpravy ve školském zákoně a souvisejících právních předpisech. V zákoně o vysokých školách specifická právní úprava týkající se studia studentů PAS uvedena není, ale to spíše příklad praxe jednotlivých vysokých škol a jejich interních směrnic. Studenti se zdravotním postižením obecně a také s poruchami autistického spektra mají lepší

přístup ke vzdělávání a možných pracovním příležitostem, a proto došlo k významným pokrokům v oblasti identifikace a zavádění účinných vzdělávacích strategií a intervencí, které byly zavedeny.

Postupně existuje stále více mladých dospělých, kteří dokončili středoškolské a následně mohli nastoupit vysokoškolské vzdělávání. V rámci jednotlivých zemí existují strategické dokumenty i politiky, zejména ministerstev školství a dalších souvisejících institucí, které utvářejí prostředí a podporu pro lepší a kvalitnější přístup studentů k terciárnímu vzdělávání. Představuje to též existenci podpůrných strategických programů a zvýšené povědomí o autismu a poruše autistického spektra mezi laickou veřejností. Společně s tím, že zvyšuje povědomí a přístupnost osob se zdravotním postižením i poruchou autistického spektra na vysokých školách. S rozvojem lékařské vědy a diagnostiky jsou sice stále omezeny možnosti léčby autismu, ale existují účinnější možnosti medikace jednotlivců, které usnadňují i možnosti jejich studia v prostředí vysokých škol. Jedná se zejména o nové možnosti pro mladé dospělé osoby s poruchou autistického spektra, ovšem ne všichni studenti jsou následně studium schopni absolvovat nebo dokončit a některé aktivity či vysokoškolské předměty a jejich řešení je mohou odrazovat.

Podle doposud provedených analýz v zemích EU pak studenti s poruchou autistického spektra mají menší pravděpodobnost, že dokončí své vysokoškolské studijní programy v komparaci s běžnými zdravými studenty. Tato nižší míra dokončení vysokoškolského studia pro studenty s poruchami autistického spektra nejen naznačuje potřebu přípravy a podpory těchto mladých dospělých osob s přechodem do studijního i sociálního prostředí vysoké školy. Nicméně také naznačuje vyšší míru podpory pro studenty s PAS a snahy o eliminaci nedostatečného úspěchu při studiu na vysoké škole a zvyšující se potřebu podpory, jakmile tito studenti začnou danou vysokou školu navštěvovat. (Hendrickson, Carson a kolektiv, 2013) Výzkumy zahrnují vlastní zpětnou vazbu a zkušenosti studentů s poruchou autistického spektra a jejich vnímání sociální podpory, která tlumí některé praktické problémy, které jsou spojené s vysokou školou a usnadňují následný studijní úspěch. Vysokoškolská studia obecně a vysokoškolská studia s

poruchou autistického spektra se často setkávají s poměrně vysokou mírou stresu spojenou se studijními povinnostmi. Je to individuální, ale někteří studenti nemají dostatek relevantních dovedností, které se týkají řízení jejich času a studijních dovedností, což se projevuje i v jejich komunikaci s ostatními studenty a jejich studijnímu životu a sociální interakci ve studijních skupinách na vysoké škole.

V analytických studiích je také uváděno, že studenti s PAS z marginalizovaného prostředí vnímají svou rodinu, přátele, vyučující a spolužáky jako do určité míry neformální zdroje sociální opory. U každého studenta je to však individuální. Podobně jako ostatní studenti se zdravotním postižením, jsou studenti s poruchou autistického spektra častěji marginalizováni v rámci vysokoškolského prostředí, a to jak v rámci studia, tak mimo něj, ale také v rámci dané studijní skupiny, a zažívají vyšší míru vysokoškolského znevýhodnění. (Troiano, Liefeld, Trachtenberg, 2010). Kromě toho je možné identifikovat, že vnímaná sociální opora zmírňuje vnímaný stres a pozitivně souvisí s akademickým úspěchem vysokoškolských studentů. Konkrétněji je možné se zaměřit na studenty, kteří byli zapsáni po prvním ročníku v rámci svého vysokoškolského studia a mají poruchu autistického spektra, což mimo jiné zahrnuje skupinu vývojových poruch definovanou kategoriemi příznaků narušené sociální schopnosti a poruchy chování komunikační interakce a restriktivní, opakující se vzorce chování, zájmů nebo činností. (American Psychiatric Association, 2013) Pro účely zpracování této kapitoly je možné uvažovat studenty s PAS, kteří nemají žádné intelektuální ani jazykové postižení a mají průměrnou až nadprůměrnou verbální inteligenci. Akademický úspěch u studentů s PAS je možné definovat zejména jejich sebehodnocením a studijními výsledky jednotlivých studentů. Stres spojený se studiem na vysoké škole pro studenty s poruchou autistického spektra je spojen též s přechodem a adaptací na terciární formu studia, což je stresující i pro všechny jiné studenty v různé míře.

Průběžné přizpůsobování se vysokoškolskému prostředí pro studenty se zdravotním postižením a s poruchou autistického spektra představují složité výzvy a stresory související s akademickým a neakademickým

prostředím. Na základě výzkumných studií zobrazování mozku jsou studenti s poruchou autistického spektra náchylnější ke zvýšené a proměnlivé úrovni stresu v průběhu dne, než studenti bez poruchy autistického spektra (Lytle, Todd, 2009). Tyto poznatky byly prokázány odbornými analytickými studiemi nejenom v prostředí evropských, ale také amerických vysokých škol. Kromě toho mají jedinci s poruchou autistického spektra tendenci mít souběžně se vyskytující diagnostické rysy generalizované úzkosti a sociální úzkost (White, Bray, Ollendick, 2012). V tomto kontextu je možné vysvětlit dva hlavní aspekty ve vztahu k charakteristikám poruchy autistického spektra ve vysokoškolském prostředí, které představují největší stres, zejména jsou to sociální vztahy a aktivity a akademické nároky vysokoškolského prostředí, které jsou na studenty s PAS kladeny. Vzhledem k vícerozměrným deficitům souvisejícím se sociální pragmatikou a úsudkem, teorií a exekutivními funkcí, pak diagnóza PAS významně konkuruje schopnostem vysokoškolského studenta vyjednávat v sociálním prostředí, pozitivně se vztahovat k ostatním, zvládat stres a přizpůsobovat se novým sociálním situacím. V souvislosti s tím studenti s poruchou autistického spektra uvádějí, že nejstressovějšími situacemi bylo zapojení

v intimních vztazích, odhalení jejich diagnózy ostatními studenty ve studijní skupině, chození na rande a komunikace s ostatními studenty hlavně v telefonické formě. (Glennon, Marks, 2010).

Tyto výzvy se vyskytují v celém vysokoškolském prostředí pro studenty PAS v globálním měřítku, a to včetně ČR a evropských vysokých škol a univerzit, kde dochází k různým sociálním situacím se složitými požadavky na řešení, které ostatní studenti mohou považovat za běžné až rutinní. White a kolektiv (2011) zkoumal vztah mezi poruchou autistického spektra a sociální úzkostnou poruchou, jako komorbidní diagnózy a souběžně se vyskytujícími stavy a výsledky naznačují, že významné dochází k překrývání sociální úzkosti a zhoršené deficity v sociálních dovednostech a vyhýbání se sociálním situacím, když jsou prezentovány se zvýšenou úzkostí. Zjištění těchto výzkumných studií také naznačily vyšší míru náchylnosti studentů s poruchou autistického spektra k sociálním stresorům souvisejícím jejich vysokoškolským

prostředím. Problémem je život na internátu, ale také sociální interakce a komunikace v prostředí studijní skupiny, které také představuje pro studenty s PAS sociální stresory, které mohou zhoršovat jejich studijní výsledky. Skupinové aktivity ve studijní skupině jsou obzvláště pro studenty s poruchou autistického spektra, kteří mají potíže se vzděláváním a se čtením verbálních a neverbálních signálů, sociální reciprocitou a přijímáním perspektivy náročné a zatěžující.

Složení studentských skupin, nároky na akademické úkoly a očekávání plynoucí ze vzájemného dialogu v těchto skupinových aktivitách vyžadují interpersonální dovednosti, které jsou primárně deficitní oblastí pro studenty s poruchou autistického spektra. Ve skutečnosti je úroveň podpory a přizpůsobení ve studijní skupině vyžadována, zejména v případě skupinové práce, přesahuje rámec typické podpory poskytované pro ostatní akademické činnosti, jako jsou písemné zkoušky nebo tvorba vlastních poznámek s přednášek a seminářů až po ústní zkoušení. Kombinace komorbidit a neurologické atypičnosti spojená s diagnózou poruchy autistického spektra představuje určitou náchylnost ke stresu pro tyto studenty. Proto zvýšené sociální, organizační a pracovní nároky spojené s vysokoškolskou praxí ve studijní skupině i mimo ni představují pro studenty s poruchou autistického spektra nesčetné výzvy, které vyžadují pochopení ze strany ostatních studentů a sociální podporu, jež by zmírnila jejich obtíže, stres a problémy konkurující studijnímu úspěchu. Výzkum sociální podpory a vysokoškolských studentů s poruchou autistického spektra zahrnuje zjištění, že existují významné pozitivní vztahy mezi vysokoškolskými studenty a informacemi o sociální podpoře z neformálních zdrojů a jejich studijním úspěchem.

Na základě analytických studií je možné uvést, že vysokoškolští studenti, kteří vnímali, že mají sociální oporu, mají větší pravděpodobnost, že zvládnou studijní stres a dosáhnou studijního úspěchu. Empirické studie také naznačují, že význam neformálních zdrojů sociální opory, jako jsou rodinní příslušníci a vrstevníci u vysokoškolských studentů s PAS jsou efektivní při tlumení stresu na vysoké škole. (Lombardi, Gerdes, Murray, 2011) Z výzkumu tedy vyplývá, že vnímaná sociální opora

vysokoškolskými studenty s PAS i bez tohoto onemocnění do určité obecné míry tlumí stres, který je vlastní vysokoškolským studentům a pomáhá při jejich vlastním studijním úspěchu. Přesto je výzkum zaměřený konkrétně na vysokoškolské studenty s poruchou autistického spektra, kteří vnímají sociální oporu jako užitečnou při tlumení stresu, který je vlastní těmto studentům. Pokud bude možné uvažovat roli vysokoškolského studenta, tak také může pozitivně přispívat ke studijním výsledkům a k úspěchu na vysoké škole. Je však důležité zdůraznit, že jednotlivé výsledky studentů s PAS ve vysokoškolském prostředí jsou značně individuální.

Sociální výzkumy sociální opory se v posledním desetiletí zaměřovaly především na vysokoškolské studenty, kteří jsou první generací studentů s PAS v tomto prostředí, na dopady jejich menšinového statusu a na všechny související relevantní vlivy, které na úspěšnost jejich studia na vysoké škole působily. Budoucí analytické studie, které budou výhradně zaměřené na vysokoškolské studenty s poruchami autistického spektra mohou vyplnit mezeru ve znalostech o studentech s poruchami autistického spektra a dát těmto studentům možnost vyjádřit se k jejich vnímání sociální opory z různých zdrojů. Zejména pak je důležité, že se takto může zlepšit praxe vysokoškolského studia pro tyto studenty s PAS. Je nutné také kompletně zkoumat sociální podporu nejenom vrstevníků v rámci studijní skupině, ale také včetně rodinných příslušníků, vrstevníků a vysokoškolských učitelů a dalších zaměstnanců. Tato nová řešení a zjištění mohou přispět nejen k tomu, aby formovaly k celkové znalostní základně o sociální podpoře, ale také mohou umožnit nahlédnout do zkušeností a vnímání vysokoškolských studentů s poruchou autistického spektra v dalších ročnících jejich studia, případně i vyšších stupních vysokoškolského studia, což se jeví jako vysoce žádoucí.

Výsledky analytických studií a akademické praxe v rámci studentů s PAS jsou relevantní také pro utváření terciární vzdělávací politiky pro tyto studenty, ale také pro další studenty se zdravotním postižením. Mimo toho pro jednotlivé vysoké školy to umožní vytvořit vlastní metody a interní směrnice pro studium studentů s PAS i v kontextu s jejich vlastním sebehodnocením a zpětné vazby z jejich strany. Předchozí realizované analytické studie kladly větší důraz na přechod

odstredoškolského vzdělávání do terciárního vzdělávání a aktuální analytické studie již zahrnují zpětnou vazbu zkušenosti studentů s PAS. Nejdůležitější je, že inovativní poznatky týkající se studentů s PAS a jejich vysokoškolského studia jsou relevantní pro kvalitnější podporu a zastoupení studentů s PAS, a to na základě skutečných zkušeností a poznatků z praxe. Vnímání neformální sociální opory ze stran studentů s poruchou autistického spektra se mohou promítnout do strukturální sociální opory, které mohou jednotlivé vysoké školy v mezinárodním měřítku začlenit do svých studijních programů a souvisejících služeb pro studenty s PAS, a také pro profesní rozvoj vyučujících a zaměstnanců vysokých škol, jak již bylo uvedeno v textu výše.

5 Specifika a problémy online vysokoškolského vzdělávání pro studenty s PAS

Online vzdělávání ve vysokoškolském prostředí, jako způsob nabídky, se v posledních desetiletích významně rozvinulo a změnila se jeho povaha i dosah. Velkým, univerzálním pozitivem často spojovaným s online vzděláváním byla jeho schopnost překonat nerovnost ve vzdělávání tím, že také studentům s PAS poskytuje přístup a flexibilitu ve vysokoškolském vzdělávání (Hill, Lawton, 2018). Technologicky umožněné učení hraje důležitou roli v pokroku v dostupnosti vysokoškolského vzdělávání pro nedostatečně zastoupené skupiny studentů. (Beckera kolektiv, 2018, s. 30) prostřednictvím zvýšeného přístupu, ale takový přístup sám o sobě neznamena, že bylo dosaženo rovnosti pro standardní studenty, ale také pro studenty s PAS nebo jiným zdravotním postižením. Ačkoli se uznává, že je stále třeba výrazně zlepšit přístup k online vzdělávání na celém světě, s řadou socioekonomických, kulturních a infrastrukturních překážek, které je třeba překonat. (Beckera kolektiv, 2018) Současná debata naznačuje, že je také třeba prozkoumat, že digitální přístup k vysokoškolskému vzdělávání se rovná digitální rovnosti. Například faktory, jako je kontextově vhodné používání technologií a nástrojů a nedostatek lešení pro studenty ohledně nejlepšího způsobu, jak tyto technologie používat, mohou ovlivnit to, jak úspěšně se studenti zapojují do svého vzdělávacího prostředí, a to i pro studenty s PAS. (Ellis, Goodyear,

2019). Nicméně možnosti získané díky vývoji platform a infrastruktury umožnily, aby se online učení posunulo od základní koncepce, jako naplňování cílů digitální rovnosti prostřednictvím pouhého poskytování přístupu k informacím k jeho využívání jako prostoru pro spolupráci ve vysokoškolské výuce, který podporuje otevřenou komunikaci pro všechny i pro studenty s PAS. (Garrison, 2017)

Institucionální rozhodnutí zvýšit podíl online výuky ve vysokoškolském sektoru se odráží v nárůstu sekundárních dopadů epidemie COVID-19 i technických a technologických změn v této souvislosti. (Stone, O'Shea, 2019). K tomuto nárůstu došlo v kontextu toho, že se vysoké školy soustředí na zkušenosti studentů ve všech nabízených formách studia a na to, jak zajistit takové studijní prostředí, které udrží více studentů až do dokončení studia, a to včetně studentů s PAS. Toto zaměření na udržení studentů zahrnuje institucionální aktivity v různých oblastech, včetně učení a výuky, podpory učení, typicky například akademické dovednosti, podpůrných služeb, například dostupnost služeb a finanční služby pro vysokoškolské studenty a fyzické a digitální infrastruktury. Vzhledem k tomu, že každá z těchto oblastí může mít vliv na digitální rovnost a rovnost v širším slova smyslu, je nyní v celém vysokoškolském sektoru v rámci jednotlivých zemích a snaha lépe porozumět demografickému profilu studentů, aby bylo možné určit a zavést vhodné služby a koncepty výuky i pro studenty se zdravotním postižením a tím také pro studenty s PAS.

V tomto prostředí zvýšeného povědomí o problematice digitální rovnosti a institucionálních retenčních aktivitách je důležité, aby výzkumníci a akademičtí zaměstnanci nepředpokládali, že všichni studenti zažívají online vzdělávání stejným způsobem. Faktory, které napomáhají nebo brání online učení, se mohou u jednotlivých podskupin studentů lišit, přičemž předchozí studie zkoumaly specifické zkušenosti studentů s PAS (Stone, O'Shea, 2019) a studentů, kteří se s online výukou v rámci vysokoškolského studia setkávají poprvé. Například týmy akademických zaměstnanců postgraduálního online studijního programu na vysokých školách a univerzitách zaznamenali, že studenti s diagnózou poruchy autistického spektra uváděli odlišné zkušenosti a potíže s materiály a interakcemi v rámci daného kurzu (studijní jednotce)

než zbytek dané studijní skupiny. Akademický lektorský tým poté začal hledat vědecké poznatky o učení a výuce, které by jim pomohly řešit to, co pozorovali ve svých studijních skupinách v rámci online výuky, a všiml si, že v rámci počátečního průzkumu rozsáhlého souboru výzkumů o online učení nebylo k dispozici mnoho podrobností o zkušenostech studentů s PAS. Na mnoha vysokých školách se tak akademičtí zaměstnanci zaměřují na to, aby hlouběji prozkoumali relevantní zkušenosti studentů s PAS a snažili se získat zpětnou vazbu od všech studentů s autismem, aby zjistili, co pro ně v online výuce funguje dobře a jaké překážky mohou existovat a bránit těmto studentům v úspěšném studiu. V souvislosti s online výukou na vysokých školách je nutné uvést určitý kontext týkající se zvláštností studentů s PAS v prostředí vysokoškolského vzdělávání. Na základě toho je pak cílem této kapitoly určit některé použitelné strategie pro navrhování online vzdělávání pro studenty s PAS v prostředí jednotlivých vysokých škol.

Jak již bylo uvedeno v textu výše, tak zvýšený výskyt studentů s PAS ve vysokoškolském vzdělání byl částečně způsoben větším rozpoznáním autismu u osob s průměrnými nebo vyššími intelektovými schopnostmi. Stále více studentů s postižením se zapisuje na vysoké školy, ale zatímco na vysoké škole jsou vystaveni zvýšenému riziku studijního nebo osobního neúspěchu a ve srovnání s jinými kategoriemi postižení mají nižší míru absolvování studia a zaměstnanosti, jak již bylo nastíněno a potvrzují to relevantní analytické studie a praxe. (Pinder-Amaker, 2014; Shattucka kolektiv, 2012) Autismus jako specifické onemocnění se vyznačuje obtížemi v sociální komunikaci a omezeným chováním a zájmy, které v různé míře ovlivňují úroveň fungování jednotlivce. Kromě toho se u dospělých osob s autismem mohou vyskytovat souběžné duševní poruchy, přičemž metaanalýza odhaduje celoživotní prevalenci 42 % pro jakoukoli úzkostnou poruchu a 37 % pro depresivní poruchu (Hollocks, Lerh, Magiati, Meiser-Stedman, Brugha, 2019). Tyto charakteristiky však mohou být spojeny i se silnými stránkami, které mohou přispět ke studijnímu úspěchu, například intenzivní zájem o téma a pozornost k detailům (Barnhill, 2016). Výsledkem je heterogenní populace, která se může potýkat s různými problémy v jednom nebo více aspektech svého vysokoškolského vzdělávání. Studenti s PAS, kteří se zapíší na vysokou školu,

mohou být schopni kognitivně zvládnout akademické požadavky vysokoškolského studia, ale mohou mít potíže v jiných oblastech, které ovlivňují jejich schopnost plnit akademické požadavky. O tomto již bylo pojednáno v textu výše. (Gelbar, Smith, Reichow, 2014).

Některé z těchto obtíží mohou souviset s rozdíly nebo obtížemi v sociální komunikaci, které mohou činit úkoly, jako je práce ve skupině nebo veřejné vystupování, náročnými a stresujícími; mohou mít za následek také to, že jedinci s tímto spektrem mají pocit, že se společensky nehodí. (Anderson, Stephenson, Carter, 2017) Zvýšený stres může být způsoben také řadou dalších faktorů, včetně smyslových rozdílů. (Jansena kolektiv, 2018), cestování na univerzitu či vysokou školu a z univerzity zvládání změn nebo zrušení rozvrhu výuky, například z důvodu nemoci vyučujícího. (Fabri, Andrews, 2016). Tyto zkušenosti mohou mít za následek nejen zvýšený stres pro studenty s PAS, ale mohou také ovlivnit jejich spokojenost s celkovou zkušeností s vysokoškolským studiem. Vzhledem k tomu, že tyto sociální a environmentální faktory mohou mít negativní dopad na učení studentů se spektrem a že mnoho jedinců se spektrem uvádí, že mají silné stránky v učení a studiu pomocí technologií, a to včetně online výuky z dosavadní vysokoškolské praxe. (Odoma kolektiv, 2015), bylo by rozumné předpokládat, že studenty s PAS budou online kurzy přirozeně zajímat přitahovat a budou v nich vynikat. Online výuka poskytuje flexibilitu z hlediska času a místa výuky a umožňuje asynchronní zapojení do diskusí se studenty a vyučujícími, což potenciálně snižuje stres tím, že student má možnost reagovat ve svém vlastním čase. Využití asynchronních možností online výuky může řešit řadu překážek, které studenti s PAS identifikovali, tím, že sníží sociální nároky a pomůže kontrolovat nebo zvládat smyslovou citlivost.

Online učení však není jednoduše stejné jako učení v prezenční formě bez sociálních a smyslových problémů. Strategie studentů potřebné pro úspěšné online učení zahrnují dovednosti seberegulace, sebekázně, řízení času, organizace, plánování a sebehodnocení. Ukázalo se, že tyto dovednosti jsou pro mnoho studentů s PAS obtížné, jak již bylo uvedeno výše. (Fabri, Andrews, 2016) Následně tak míra jejich úspěšnosti

při nasazení těchto dovedností může ovlivnit jejich zkušenosti s online učením. Úspěšnost online vzdělávacího prostředí závisí na řadě faktorů, které přesahují specifické dovednosti, jež studenti využívají, včetně pedagogického rámce, na němž je návrh kurzu postaven. U neurotypických studentů je známo, že úspěch v online výuce závisí jak na samostatném zapojení studentů do výukového obsahu, tak na úspěšnosti vytvoření funkční virtuální komunity. (Garrison, 2017). Proto je zásadní pozitivní souhra mezi přístupy k učení, zapojením a návrhem online výukového prostředí. Není však známo, zda tato tvrzení platí pro studenty s PAS, protože ačkoli výzkum online učení není nový, o oblasti online studia konkrétně pro studenty s PAS je známo zatím jen minimální množství relevantních zkušeností a akademické praxe. Vzhledem k nárůstu počtu studentů s PAS, kteří se hlásí ke studiu na vysokých školách. Výzkumné záměry a analytické studie musí být zaměřeny na identifikaci faktorů, které vytvářejí podpůrné studijní prostředí pro tyto studenty.

Z pohledu budoucí akademické praxe se jeví jako vhodné prozkoumat zkušenosti studentů s PAS, kteří studují online na univerzitě či vysoké škole, a shromáždit tak zpětnou vazbu i relevantní praxi a příklady z dobré praxe, na jejichž základě by bylo možné vypracovat některé klíčové principy online výuky a sdílet je s ostatními akademickými zaměstnanci a vysokými školami s cílem maximalizovat úspěšné výsledky studentů s PAS. Nicméně výsledky analytických průzkumů a příklady z dobré praxe lze aplikovat i na další studenty se zdravotním postižením. Provedením systematického přehledu a jeho využitím pro výsledky dotazníkové šetření mezi studenty s PAS je možné syntetizovat současnou dostupnou akademickou praxi a zkušenosti v rámci online výuky na vysokých školách a prozkoumat společná témata, která by bylo možné dále rozvíjet a aplikovat podle zpětné vazby a potřeb studentů s PAS. Tato metoda může přinést další důkazy, na jejichž základě bylo možné navrhnout doporučení pro tvorbu a realizaci online kurzů pro studenty s PAS

Systematický přehled použitých odborných zdrojů poskytuje relevantní poznatky a informace, že zkušenosti s online vzděláváním vysokoškolských studentů s diagnózou poruchy autistického spektra jsou nedostatečně prozkoumanou oblastí, přičemž většina

dosavadních studií referuje o jednotlivých případech na konkrétních českých, ale také evropských vysokých školách. Uvedené případy jsou řešeny jen rámcově podle potřeb jednotlivých vysokých škol. Jak již bylo uvedeno, jako relevantní se jeví zkoumat názory a zpětnou vazbu skupiny studentů s PAS, kteří mají zkušenosti s online studiem v rámci pregraduálního i postgraduálního studia. Zjištění a analytických studií ukazují, že je důležité nevytvářet předpoklady týkající se online učení studentů pouze na základě stereotypů diagnózy. Například navzdory charakteristickým rozdílům či obtížím v sociální komunikaci a zjištění, že mnoho studentů s PAS má silné stránky v používání technologií (Odoma kolektiv, 2015), si méně než 40 % studentů zvolilo studium online kvůli omezení sociálních interakcí a méně než 20 % si zvolilo online studium, protože se domnívali, že se online učí efektivněji. Ačkoli v rámci této studie nebyla k dispozici kontrolní skupina, která by umožnila porovnat studenty s PAS a standardní studenty, nejčastěji schvalované důvody pro volbu studia online, jako časová a/nebo místní flexibilita a dostupnost online vysokoškolského kurzu, jsou podobné těm, které uvádějí neurotypičtí vysokoškolští studenti. (Bailey, Gosper, Ifenthaler, Ware, Kretzscheider, 2017)

Analýza výsledků dosavadní zpětné vazby a rámcové akademické praxe vysokých škol podpořila zjištění případových studií v kapitolách výše a naznačila některé společné skutečnosti týkající se studentů s PAS a jejich online vysokoškolského studia. Studenti s PAS v kontextu online vysokoškolského studia uváděli, že se v online vzdělávacím prostředí cítili dezorientovaní ve vztahu k navigaci a struktuře některých online kurzů, kontextu a postupům; potýkali se s příliš mnoha možnostmi a chtěli mít větší přehled o pořadí úkolů i o samotných úkolech. Ačkoli širší výzkumná literatura identifikovala mnoho z těchto prvků jako kritické faktory návrhu při konstrukci úspěšného online vzdělávacího prostředí pro všechny studenty, tyto prvky působí na zkušenosti studentů s PAS odlišnou velikostí důležitosti, a tedy i mírou vlivu, protože na jejich schopnost reagovat na online studijní kurzy na vysoké škole mají vliv kombinované potíže v sociální komunikaci a případné duševní poruchy, které již byly v textu výše uvedeny. Při práci na digitální rovnosti by proto vysokoškolští vyučující měli zvážit nejen

přítomnost, ale i dopad jednotlivých aspektů koncepce svých online kurzů v českém terciárním vzdělávání, ale platí to také pro ostatní evropské vysoké školy.

Je zřejmé, že osvědčené postupy a zásady online vzdělávacího prostředí jsou aplikovatelné jak na studenty s autismem, tak na neurotypické studenty; v této studii však byly identifikovány následující tři faktory designu jako základní součásti efektivního designu online vysokoškolského kurzu pro studenty s PAS, konkrétně pak:

- (a) harmonizace učebních osnov a vysokoškolského studia;
- (b) plány interakce, příležitosti, postupy a podpora prezenčního, ale zejména online vysokoškolského vzdělávání pro studenty s PAS;
- (c) návrh místa, resp. prostředí prezenčního vzdělávacího vysokoškolského kurzu, ale také online formy vysokoškolského kurzu.

Následující diskuse je interpretována na základě analyzovaných analytických studií a akademické praxe i externími vlivy, které působí na vzdělávání studentů s PAS v rámci vysokoškolského studia. Například je vhodné koncipovat relevantní interakční plány, příležitosti, procesy a podpory pro studenty s PAS v rámci jejich vysokoškolského studia. Výsledky systematického přehledu analytických studií i dostupné akademické praxe i dotazníkové studie v rámci získávání zpětné vazby od studentů s PAS ukázaly, že interakce s vyučujícími a studenty mají pro dotazované značný význam a v závislosti na formě a četnosti těchto interakcí mohou být pocíťovány jako překážka nebo způsob usnadnění či zlepšení úspěšného učení. Je proto užitečné posuzovat tato zjištění v souladu s širším výzkumem dopadu, který mají vzorce interakcí na zkušenost s učením ve vysokoškolském prostředí pro studenty s PAS v prezenční i online formě.

Analytické zdroje identifikovali čtyři typy interakcí jako základ pro rozvoj spolupracující učební komunity v rámci studentů s PAS a jejich vysokoškolským prostředím, zejména se jedná o:

- interakce mezi studentem s PAS a online systémem poskytování,

- interakce mezi studentem s PAS a obsahem vysokoškolského předmětu či kurzu, který je v daném semestru či studijním programu poskytován,
- interakce mezi studentem s PAS a běžným studentem,
- interakce mezi studentem a vysokoškolským pedagogem v rámci prezenční i online formy vysokoškolského studia.

Rámcem komunitního zkoumání předkládá a zkoumá faktory, které jsou rozhodující pro úspěšné smíšené nebo online vzdělávací komunity zahrnující také studenty s PAS. Interakce popsané Finchem a Jacobsem umožňují kombinaci sociální, kognitivní a učitelské přítomnosti, kterou online učební komunita zkoumání vyžaduje. Výsledky doposud nicméně ukázaly, že interakce s vyučujícími a ostatními studenty může buď tvořit překážku učení, nebo se může stát usnadňujícím a/nebo podporujícím faktorem. Studenti s PAS v rámci zpětné vazby například uvedli viditelnou nepřítomnost vysokoškolského pedagoga na komunikačních a interakčních fórech, jako jsou diskusní fóra, jako překážku jejich učení, zatímco obdržení rychlých odpovědí na dotazy prostřednictvím téhož komunikačního kanálu bylo uvedeno jako faktor usnadňující učení. Interakce mezi studenty může být také buď překážkou, nebo usnadněním učení. Byl uveden příklad, kdy se student s PAS rozptyloval od účelu společného úkolu tím, že se místo toho soustředil na chování ostatních studentů a snažil se přijít na to, proč říkají to, co říkají, místo aby se soustředil na sdílení myšlenek a přemýšlení o nich směrem ke splnění společného úkolu. Výsledky proto ukázaly, že tyto interakce mají značný význam pro úspěch učení studentů s PAS, a že plán interakcí pro daný online vysokoškolský kurz bude mít významný dopad na výsledky studentů s PAS.

Znalost toho, zda konkrétní styly interakce budou studenty podporovat, nebo zda budou vytvářet nezamýšlené překážky, je pro akademické pedagogy v prostředí vysokých škol výzvou, kterou lze významně omezit, pokud budou mít studenti s PAS pocit, že mohou sdělit své potřeby. Odpovědi v rámci zpětné vazby od studentů s PAS však naznačily, že potíže se sebeobhajováním, které jsou u osob s autismem často obecně uváděny, nejenom u studentů s PAS, mohly mít vliv na sdělení diagnózy univerzitě, neboť někteří studenti s PAS uvedli, že nevěděli, jak nebo kde se svěřit při studiu v online prostředí. V

rámci univerzitního prostředí se od studentů obecně očekává, že se budou obhajovat sami své vlastní názory a stanoviska. Bylo navrženo v rámci některých vysokých škol, že některým studentům s PAS by pomohla podpora nebo mentoring, aby si během studia na univerzitě rozvíjeli své sebe argumentační dovednosti. Již v textu výše, jako jedno z možných řešení pro studenty s PAS byl uveden koučink, což je v podstatně obdobný princip podpory těchto studentů s PAS. Systematický přehled zkušeností a podpory studentů se spektrem navštěvujících univerzitu v prezenční formě studia zaznamenal řadu podpůrných programů, včetně programů mentorství vrstevníků, přidělených poradců, studijních asistentů nebo kontaktních osob a zapojení rodičů (Gelbara kolektiv, 2014). Bez sdělení své diagnózy nebo bez návštěvy fyzického vysokoškolského prostředí však studenti s PAS nemusí mít k takové podpoře přístup, což vede k prakticky se opakujícím problémům těchto studentů ve vysokoškolském prostředí. Je možné, že neformální metody podpory mohou být pro studenty s PAS snadněji dostupné, což poukazuje na potřebu dalšího výzkumu v této oblasti.

Obsahová a formální podoba online vzdělávacího kurzu jsou prostředkem, jehož prostřednictvím studenti komunikují s obsahem, vysokoškolskými pedagogy a vrstevníky. V rámci designu prezenční i online vysokoškolské výuky je proto nutná určitá žádoucí souhra mezi strukturou studijního plánu, způsobem prezentace obsahu studentům, možnostmi interakce a sděleními pro studenty v designu výuky. Je možné konstatovat, že byly identifikovány faktory, které učení pro studenty s PAS umožňovaly, nebo naopak znesnadňovaly, což naznačuje, že běžné postupy tvorby designu výuky mezi jednotlivými studijními programy vysokých škol a mohou mít nezamýšlené důsledky pro studenty se spektrem tím, že vytvářejí překážky v učení a zakládají digitální nerovnosti. Studenti bez autismu mohou být schopni překonat určité obtíže, které jsou pro ně zanedbatelné, zatímco pro studenty s PAS mohou mít tytéž designové postupy velký dopad na to, jak úspěšně se mohou zapojit a učit online formou vysokoškolské výuky. Výsledky například naznačují, že příliš mnoho informací a interaktivních prvků na stránce online vysokoškolského kurzu může studenty vážně zahltnit do té míry, že si nebudou moci vybrat, na co se soustředit. Interpunkce a gramatika, například špatně umístěná dvojtečka, mohou odvádět pozornost od

samotného obsahu výuky. Naopak studenti s PAS uváděli, že rozdělení velkého množství materiálu na zvládnutelné části, například menší části přednášek, jim umožnilo snadněji si udělat pauzu, zkontrolovat a udělat si poznámky vlastním tempem. Je třeba připustit, že tento postup by mohl být přínosný pro všechny studenty i ty bez PAS. Bylo zjištěno, že typy online nástrojů nasazených v rámci stránky kurzu mohou mít pro studenty s PAS potenciálně nezamýšlené důsledky. Přestože obecně studenti s PAS uváděli jen málo problémů s používáním běžné sady nástrojů, pokud se vyskytne problém, nemusí se vzhledem k symptomatologii svého stavu cítit schopni obrátit se s žádostí o pomoc na vysokoškolského pedagoga nebo tým technické podpory univerzity či dané vysoké školy.

Důsledky pro vysokoškolskou praxi v ČR a evropského vysokého školství

Úspěšné online i prezenční učení studentů s PAS je v souhrnu spojeno se specifickými problémy, ale existují výukové strategie a postupy, které mohou snížit neúmyslné překážky, které se objevují. Většinou je to v prostředí a v možnostech jednotlivých vysokých škol. Navrhování úspěšného online vzdělávání pro studenty s autismem obecně i pro studenty s PAS vyžaduje zohlednění jak zásad správného návrhu a koncepce online či prezenčního vysokoškolského studia, tak i pochopení toho, jak může realizace návrhu online i prezenčního vysokoškolského kurzu ovlivnit schopnost studentů s PAS reagovat na akademické požadavky v důsledku faktorů, jako jsou komunikační obtíže nebo pocity dezorientace vyvolané příliš velkým množstvím možností, z nichž si mohou vybírat.

Jak již bylo uvedeno v textu výše, kvalita prezenční i online výuky je pevně spojena s propojením mezi studenty i studenty s PAS, obsahem a vyučujícími. Právě prostřednictvím interakcí a výuky se obsah stává relevantním. (Hill, Lawton, 2018). Proto může být rámec komunitního zkoumání a utváření pozitivního vysokoškolského prostředí i pozitivního sociálního a poradenského prostředí užitečným principem návrhu, který je třeba vzít v úvahu, vzhledem ke způsobu, jakým konceptualizuje potřebu vytvořit rovnováhu mezi všemi složkami návrhu online i prezenčního kurzu.

Konkrétně pak prostřednictvím konvergence sociální přítomnosti, především pak prostředí důvěry, otevřené komunikace a skupinové interakce, kognitivní přítomnosti, kde studenti spatřují smysl prezenční a online vysokoškolské výuky a přítomnosti výuky, jako je návrh, facilitace a vedení učební komunity v synchronním i asynchronním režimu i se studenty s PAS.

Vzhledem k tomu, že se uvažuje o významu a důsledcích vyvíjející se povahy digitální nerovnosti, je již dlouho známa potřeba, aby bylo poskytováno odborné vysokoškolské vzdělávání, které by vysokoškolským pedagogům pomáhalo při navrhování progresivních i pedagogicky vhodných digitálních výukových metod i forem a metod prezenční vysokoškolské výuky i v kontextu s vysokoškolským vzděláváním studentů s PAS. Klíčovým výsledkem v současné akademické praxi jednotlivých vysokých škol je praktická aplikace využitelných znalostí, které lze sdílet nejenom mezi studenty, ale zejména pak v rámci akademické praxe vysokoškolských pedagogů, a které jim pomohou v procesech navrhování budoucí řešení při vysokoškolské výuce pro studenty s PAS. Místo toho, aby se projektový tým spoléhal na osobní semináře, navrhl soubor zdrojů "just-in-time" (praktické tipy pro studenty s PAS) a video pro profesní rozvoj, které lze použít kdykoli během životního cyklu návrhu oline vysokoškolského kurzu a které se zaměřují na následující témata: interakce mezi studenty, interakce mezi vysokoškolským pedagogem a studentem, přístupy k učení, používání online nástrojů a vizuální prezentace informací také pro studenty s PAS.

V rámci prezenčního vysokoškolského prostředí a online výukového prostředí existuje vysoké riziko neviditelnosti studentů, kteří mohou mít odlišnosti nebo potíže s online výukou. Různorodost dovedností, schopností a potřeb studentů s PAS v kombinaci s nízkou mírou odhalení diagnózy znamená, že vyučující musí být aktivní při vytváření online vzdělávacího prostředí, které bere ohled na tyto různorodé profily, nebo je v ideálním případě podporuje, a které snižuje zvýšené riziko akademického nebo osobního selhání studentů s PAS. Zpracované analytické studie umožnily identifikaci společných prvků designu, které mohou být buď přínosné, nebo problematické pro všechny studenty bez ohledu na diagnózu studentů s PAS. Důležité je, že nám také

umožnila identifikovat přítomnost problémů, které jsou specifické pro studenty s PAS ve vysokoškolském prostředí, a které bude třeba řešit, pokud chceme překonat potenciální komunikační, sociální a digitální nerovnost a další relevantní faktory, které byly uvedeny v jednotlivých kapitolách textu výše.

6 METODOLOGICKÁ ČÁST

6.1 Výzkumný problém

Jak bylo uvedeno výše, pro mnoho mladých lidí je vysokoškolské studium velmi důležité (Květoňová-Švecová, 2007). Jeho absolvování může napomoci k získání dobré práce, lepšího finančního zabezpečení a celkově k rozvoji osobnosti jedince (Hájková et. al, 2012). Tím spíše je dokončení vysokoškolského studia důležité pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, a to především vzhledem k vysokému počtu nezaměstnaných osob se specifickými potřebami (Hájková et. al, 2012). Studenti se v rámci studia potýkají s celou řadou problémů. Příčinou těchto problémů jsou projevy poruchy autistického spektra – narušená sociální interakce, narušená sociální komunikace či abnormality v chování a zájmech (Žampachová, Čadilová, 2015). Studenti mohou mít problémy s verbální a neverbální komunikací, se stereotypním chováním, s nepochopením ze strany vyučujících či spolužáků, se začleněním se do kolektivu, s orientací a jinými. Z těchto důvodů mohou mít studenti s poruchami autistického spektra značně ztížené podmínky pro studium.

V rámci výzkumu jsem se snažila zjistit, jaké specifické potřeby mají tito jedinci a jaká podpora je ze strany vysokých škol realizována. Zaměřila jsem se tedy na jednotlivé fáze vysokoškolského studia, od výběru vysoké školy až po státní závěrečné zkoušky a pokusila jsem se podrobně zpracovat detailní případovou studii dívek, které mají poruchu autistického spektra a studovaly vysokou školu. Zaměřila jsem se i na to, jak samotné dívky vnímají studium na vysoké škole a jaké prostředí jim bylo vytvořeno, aby jejich studium probíhalo bezproblémově a zároveň, aby podmínky, které jim byly vytvořeny, byly regulérní vůči ostatním spolužákům.

6.2 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Na základě prostudované odborné literatury a v souladu s teoretickou částí mé bakalářské práce je hlavním cílem empirické části práce zjistit, jaké specifické potřeby mají osoby s poruchou autistického spektra na vysokých školách a jaká podpora se realizuje u studentů s poruchami autistického spektra na vybrané vysoké škole. Ve

výzkumu bych chtěla konkretizovat specifické potřeby informantů v jednotlivých fázích vzdělávacího procesu a následně shrnout nejdůležitější a nejčastější z nich. Dále budu specifikovat, jaká podpůrná opatření byla pro daného studenta realizována. V neposlední řadě se budu věnovat volnočasovým aktivitám informantů a jejich navazování vztahů s ostatními spolužáky.

Výzkumné otázky jsou následující:

VO1: Jaké specifické potřeby mají osoby s poruchami autistického spektra na vysoké škole?

VO2: Jaká forma podpory je uskutečňována u studentů s poruchami autistického spektra na vybrané vysoké škole?

6.3 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem byly dvě informantky, které mají poruchu autistického spektra a jsou absolventkami vysoké školy. Jedná se tedy o účelový výběr informantů na základě dostupnosti. Účelový výběr je výběr takových informantů, kteří splňují podmínky výzkumu (Vojtíšek, 2012). V našem případě jsou podmínkami diagnostikovaná porucha autistického spektra a zároveň zkušenost se studiem ve vysokoškolském zařízení. Výběr na základě dostupnosti znamená, že jsou zvoleni ti informanti, kteří jsou v danou dobu k dispozici (Vojtíšek, 2012).

Informantky jsem napřímo oslovila na základě doporučení rodinné známé. Pokoušela jsem se získat pro svůj výzkum větší počet informantů oslovením speciálně pedagogických center při vysokých školách, ale bohužel bezúspěšně. Výzkumné šetření bylo tedy realizováno se dvěma informatkami. Oběma byla diagnostikovaná porucha autistického spektra a to konkrétně Aspergerův syndrom a obě studovaly vysokou školu, takže splňovaly podmínky, které byly zadány pro výzkum.

Obě dívky se mi snažily být nápomocné a ochotné, i přesto bylo poměrně obtížné získat informace, které byly pro případovou studii potřeba. Ze začátku dívky zpravidla odpovídaly na otázky jednoslovnými výrazy a nechtěly odpovědi rozvíjet ani po výzvě nebo jen velmi stručně. Asi po třiceti minutách společně stráveného času se ale situace zlepšila a dívky se nakonec rozmluvily. Především Klára zašla do podrobností a dokázala popsat i značně nepříjemnou situaci, ke které během jejího studia došlo.

Dalším okruhem informantů jsou spolužáci výše zmiňovaných dívek. Jedná se tedy také o účelový výběr informantů na základě dostupnosti. V tomto případě je podmínkou studium ve stejné třídě s výše zmiňovanými dávkami. Tyto informanty budeme pro zjednodušení orientace ve výzkumu nazývat obecně spolužáci (spolužák 1, spolužák 2). Spolužáci mi popsali integraci děvčat z jejich pohledu pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Čerpala jsem také z dokumentů, do kterých jsem měla možnost skrze dívky nahlédnout.

6.4 Technika sběru dat

Pro bakalářskou práci byl zvolen kvalitativní výzkum. Domnívám se, že kvalitativní výzkum je pro dané téma vhodnější, protože se zaměřuje na detailní informace, které kvantitativní metody obtížně podchycují (Strauss, Corbin, 1999). Tento typ výzkumu je vhodný pro zkoumání lidského chování a pro výzkumy realizované v rámci sociálních věd, kdy je potřeba se zaměřit na detaily (Strauss, Corbin, 1999).

Jako výzkumný design byla zvolena případová studie. Je používána pro popsání specifických složitých sociálních jevů (Švaříček, Šedová, 2007). Je to přístup, který je nejčastěji charakterizován jako kvalitativní, deskriptivní, exploratorní (průzkumný) a explanační (vysvětlující) (Mareš, 2015). Důležitý je holistický pohled badatele (Mareš, 2015). Jednotkou případové studie je případ – obvykle se jedná o konkrétní entitu, osobu, společnost, komunitu, ale i program (Mareš, 2015). Případovou studii můžeme definovat jako detailní analýzu případu (Kořan, 2008). Cílem studie je poskytnout hluboké porozumění nebo příčinné vysvětlení případu (Kořan, 2008). Badatel usiluje o komplexní náhled na celý případ v jeho přirozeném prostředí (Švaříček, Šedová, 2007). Měl by také využívat všechny dostupné metody sběru dat a využívat více informačních zdrojů (například využít rozhovoru, pozorování a analýzy dat z dostupných lékařských zpráv) (Švaříček, Šedová, 2007). Cílem je skloubit tyto metody a vyložit případ jako jeden integrovaný systém (Švaříček, Šedová, 2007). U případových studií bývá zpravidla velmi důležité mít dostatečný čas na prozkoumání jevu a zabývat se problémem opravdu detailně (Švaříček, Šedová, 2007). Je totiž důležité pochopit veškeré mechanismy a okolnosti případu a teprve poté ho můžeme vyhodnotit (Švaříček, Šedová, 2007).

Pro sběr dat jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru jako jednu z technik případové studie. Výzkumník si předem připraví pouze základní osnovu rozhovoru, dále se rozhovor dotváří až přímo v terénu s informanty (Veselý, nedatováno). Výhodou této výzkumné metody je větší prostor pro vyjádření myšlenek dotazovaného i tazatele, detailnost a možnost odkrytí nových neočekávaných témat (Veselý, nedatováno). Důležitá jsou také pravidla, kterými by se měl rozhovor řídit:

1. „Poděkování, představení sebe a projektu
2. Seznámení s rozhovorem, dotaz na nahrávání, otázka ochrany soukromí a anonymizace dat
3. Zahájení vlastního rozhovoru
4. Několik zásad dobré praxe
5. Uzavření rozhovoru
6. Získání formálního souhlasu se zpracováním dat (Veselý, nedatováno, str. 31).

Další metodou pro sběr dat byla analýza dokumentů, které mi dívky poskytly. Šlo o lékařské zprávy, doporučení ze speciálně pedagogického centra, korespondence se školou a korespondence se speciálně pedagogickým centrem (Mioviský, 2006). Analýza dokumentů je metoda, na základě které vyhledáváme vhodné dokumenty, z nichž chceme získat informace o daném jevu (Mioviský, 2006). Může být kombinována s jinou metodou získávání dat. Výhodami této metody je jednoduchost, systematičnost a univerzalita (Mioviský, 2006). 2.5

Otázky pro rozhovory

Rozhovory byly realizovány se dvěma dívkami, které mají poruchu autistického spektra a zároveň mají zkušenost se studiem na vysoké škole.

Otázky pro rozhovory

Rozhovor je rozdělen do osmi skupin s následujícími názvy (kompletní seznam otázek pro rozhovor je uveden v přílohách – viz příloha číslo 1):

1. Porucha autistického spektra
2. Výběr vysoké školy
3. Přijímací řízení
4. Po přijetí

5. Průběh studia
6. Zakončení studia
7. Volnočasové aktivity na vysoké škole
8. Navazování kontaktů s ostatními spolužáky

Tyto skupiny otázek mi pomohou k zjištění hlavních definovaných cílů.

První skupina má název porucha autistického spektra, tyto otázky zjišťovaly přesnou diagnózu a hlavní příznaky informantek. Tato část bude stěžejní pro ostatní otázky z důvodu přesných informací a tedy i pro představu, jaké specifické potřeby daný jedinec má. Jak již bylo řečeno, poruchy autistického spektra mají velkou variabilitu symptomů a tedy i velkou variabilitu specifických potřeb. Cílem této skupiny otázek je dozvědět se, jaké problémy a zároveň specifické potřeby informant má.

Druhá skupina otázek poukazuje na výběr školy. Tady je hlavním cílem zjistit, zda informant vybíral školu s ohledem na její přístup ke specifickým potřebám jedinců s poruchami autistického spektra. A zda měl informace o tom, že na škole jsou realizována podpůrná opatření.

Třetí skupina otázek se zaměřuje na průběh přijímacího řízení a na podpůrná opatření, která zde byla či nebyla realizována. Cílem tohoto okruhu je zjistit podmínky přijímacího řízení a podpůrná opatření, která při něm byla realizována. Dále je cílem zjistit, jaké specifické potřeby student má při průběhu přijímacího řízení.

Následně se budeme zabývat otázkami týkajícími se situace po přijetí na vysokou školu. Také budeme zjišťovat, která podpůrná opatření byla realizována v této době. Cílem tohoto okruhu je zjistit, co se dělo po přijetí na vysokou školu, zda byly zohledněny specifické potřeby informantů a zda byla škola dopředu připravena na jejich příchod. Také budeme zjišťovat, jaká podpůrná opatření byla naplánována k realizaci.

Další skupina otázek se zabývá studiem na vysoké škole a s nimi spojenými specifickými potřebami studenta s poruchou autistického spektra. Cílem je tedy získat informace o průběhu studia a o tom, jakým způsobem byly řešeny specifické potřeby informanta, dále také jaká byla realizována podpůrná opatření.

Další skupina otázek se týká ukončení studia a státních závěrečných zkoušek. Cílem je získat informace o ukončení studia a průběhu státních závěrečných zkoušek, budeme se

věnovat specifickým potřebám jedince a zároveň i realizaci podpůrných opatření v rámci tohoto časového období.

Skupina otázek nazvaná volnočasové aktivity na vysoké škole se bude zabývat otázkami trávení volného času a tomu, jaké specifické potřeby má student s poruchou autistického spektra v této oblasti. Cílem těchto otázek je zjistit specifické potřeby jedince v rámci volnočasových aktivit.

6.5 Hledání informantů

Oslovila jsem speciálně pedagogická centra ve všech krajích České republiky pomocí emailu. Všechny z těchto center mi odpověděly, že bohužel nemohou pomoci, protože jejich klientem není nikdo, kdo by splňoval mnou zadaná kritéria, nebo nemohou na ně dát kontakt.

Ale v práci mne kolegyně upozornila, že u nás ve městě je paní, která má doba už dospělou sobu s PAS a tudíž bych ji měla kontaktovat. Díky ní jsem dostala kontakt na dvě dívky, které trpí poruchou autistického spektra.

Dále jsem tedy pracovala jen se dvěma informantkami, se kterými jsem vedla polostrukturované rozhovory. Obě ženy byly spíše uzavřené, stručné a nechtěly rozvinout odpovědi ani po opakovaném doptávání. Bylo tedy poměrně problematické získat od nich informace, které jsem pro výzkum potřebovala.

6.6 Analýza dat

Data, která jsme v rámci výzkumu získali, je nyní důležité analyzovat, abychom mohli výsledky vyhodnotit a interpretovat vlastní závěry (Mareš, 2015). U případových studií znamená analýza dat zpracování empirických dat takovým způsobem, abychom byli schopni odpovědět na výzkumné otázky (Švaříček, Šedová, 2007). Nejsou zde zatím vyvinuty specifické analytické procedury, chybí zde celistvý uznávaný přístup k analýze dat (Švaříček, Šedová, 2007). Každá případová studie je tedy svým způsobem originální a můžeme v ní využít různých postupů (Švaříček, Šedová, 2007). V našem případě použijeme přístup Milese a Hubermana (1994). Základem je kvalitativní kategorizace (Miles, Huberman, 1994). Data jsou soustřeďována do systému kategorií na základě

hledání pravidelností, porovnávání dat a hledání vztahů mezi daty (Miles, Huberman, 1994). Definuji si tyto základní kategorie:

- Výběr vysoké školy
- Přijímací řízení
- Po přijetí
- Průběh studia
- Zakončení studia
- Volnočasové aktivity na vysoké škole
- Navazování kontaktů s ostatními spolužáky

Tyto kategorie důkladně popíši na základě rozhovorů s informanty, a to i z prvních i z druhých rozhovorů, dále k popisu využiji dokumenty, které mi byly poskytnuty. Cílem studie je vysvětlit veškeré aspekty daného tématu, zjistit příčiny daných jevů a jejich následky (Miles, Huberman, 1994).

6.7 Etika výzkumu

Výzkum je zpracováván na základě detailního rozhovoru s dívkami a jejich spolužáky a dále na rozboru dokumentů, která jsem měla k dispozici. Využila jsem techniky případové studie, ve které velmi podrobně zkoumám každý detail určité životní etapy dívek. Z tohoto důvodu bylo potřeba získat informovaný souhlas dívek a také jejich spolužáků, kteří se k celé situaci vyjadřovali. Byl jim tedy k podpisu předložen informovaný souhlas, ve kterém potvrzují svůj souhlas s účastí ve výzkumu, se sběrem, zpracováním a interpretací dat z výzkumu získaných (vzor viz příloha číslo 3). Z důvodu zachování anonymity jsem ve výzkumu neuváděla žádná místně příslušná jména ani názvy zařízení. Nejsou zde ani uvedena žádná pravá jména.

Výzkum má dále řadu etických otázek, které je důležité zohlednit (Švaříček, Šedová, 2007). Je tedy nutné dodržovat etické zásady, tak aby nebyly porušeny etické limity výzkumu (Pelikán, 1998). Jednou z prvních etických zásad je udržovat důvěrnost a soukromí ve výzkumu (Hendl, 2005). Další zásadou je emoční bezpečí (Hendl, 2005). Výzkumník by měl umožnit informantovi se uvolnit a vysvětlit své pocity ohledně probíraného tématu (Hendl, 2005). Dále by měl brát výzkumník zřetel na možný

negativní dopad výzkumu na informanty, posoudit tyto dopady a citlivě celý výzkum promyslet (Pelikán, 1998). Informace o výzkumu by neměly být informantům zatajovány, pokud je zatajení určité informace pro výzkum nezbytné, musí být tato informace sdělena informantovi dodatečně, a to neprodleně (Hendl, 2005).

V rámci celé bakalářské práce a tedy i v rámci její výzkumné části jsou řádně citovány a odkazovány výchozí zdroje (Švaříček, Šedová, 2007). V některých případech dochází k tomu, že výzkumník má potřebu se informantům za jejich ochotu odvděčit a snaží se zlepšit podmínky jedince (Švaříček, Šedová, 2007). Já osobně jsem informantům za jejich ochotu poslala malý dárek v podobě vonné svíčky. Někdy dokonce výzkumník zvažuje, zda má výsledky výzkumu vůbec uveřejnit (Švaříček, Šedová, 2007). Důležité je zejména, aby nedošlo k ohrožení tělesného či psychického zdraví informantů (Švaříček, Šedová, 2007).

Pokud má informant o výsledky výzkumu zájem je možné jim je předložit (Pelikán, 1998). Mělo by to ale být realizováno citlivě, tak, aby to pro informanta bylo únosné. Uvádějí se spíše informace obecnějšího charakteru (Pelikán, 1998). Výzkumník má také zodpovědnost za korektnost, preciznost a objektivitu výzkumu (Švaříček, Šedová, 2007).

3 PRAKTICKÁ ČÁST

6.8 Výsledky výzkumu

Jak již bylo řečeno, v případové studii jsou objektem mého výzkumu dvě informantky, které obě studovaly vysokou školu a mají diagnostikovanou poruchu autistického spektra. Tyto informace jsou doplněny rozhovory se spolužáky těchto dívek a také analýzou získaných dokumentů. Ve výzkumu byla využita tradiční kvalitativní kategorizace, a to dle předem určených bodů. Výzkum bude rozdělen do dvou částí, první částí popisujeme informantku Pavlu a v druhé části informantku Kláru. Obě jména jsou smyšlená a nebudou uváděny ani žádné místně popisné informace, což odpovídá etice výzkumu, jak je již výše popsána.

Pavla

Pavle je dnes 30 let. Studovala bakalářský obor Veřejná ekonomika a správa. Jejími zálibami jsou poslech české hudby, vyhledávání informací na internetu, zpěv, plavání, četba, hra na flétnu, setkávání s přáteli. Pavla je spíše introvertní a samotářská osobnost, nemá ráda práci v kolektivu ani jakákoliv jiná společenská setkání vzhledem k abnormální sociální interakci.

Klára

Kláře je dnes 30 let. Studovala bakalářský obor Aplikovaná informatika. Jejím oblíbeným koníčkem je hraní florbalu. Také ráda čte, poslouchá hudbu a zajímá se o počítače.

6.9 Pavla

Porucha autistického spektra

Pavla má diagnostikovaný Aspergerův syndrom. Hlavními příznaky informantky Pavly jsou „špatné snášení kritiky, netrpělivost, závislost na informacích, zasahování do situací, které mi nepřísluší řešit, ulpívání na tématech“. Spolužáci jí popisují jako spíše samotářskou, často zmiňují ulpívání na tématech, které jim bylo často při hodinách nepříjemné.

Výběr vysoké školy

Pro Pavlu bylo stěžejní, aby byla vysoká škola v blízkosti jejího bydliště. Vzhledem ke zdravotním problémům pro ni není možné samostatné bydlení, ani samostatná cesta do školy.

Pavla studovala obor Veřejná ekonomika a správa. Školu si ale vybrala pouze proto, aby nemusela dojíždět vzhledem ke svým zdravotním problémům. „Kdybych nebyla handicapovaná asi bych studovala sociální práci nebo medicínu. Školu jsem si vybrala, abych nemusela dojíždět do jiného města. Potřebovala bych doprovod druhé osoby.“

Přijímací řízení

Úprava přijímacího řízení podle specifických potřeb Pavly proběhla bez problémů. Pavla si nechala připravit doporučení od školského poradenského zařízení, které obsahovalo podpůrné opatření pro nezbytné úpravy přijímacího řízení. Poté spolu s rodiči domluvili na vysoké škole schůzku a na té se společně domluvili na úpravě

přijímacího řízení. V případě Pavly šlo o prodloužení časového limitu na přijímací řízení. „Už si to přesně nepamatuji, ale pravděpodobně bylo na zkoušku určených 45 minut a já jsem měla limit prodloužený na 60 minut.“

Po přijetí

Po přijetí na vysokou školu se nekonala žádná další schůzka ohledně specifických potřeb Pavly. Všechna podpůrná opatření a další podmínky pro studium se řešily až po nástupu na vysokou školu, a to většinou pouze s vyučujícími.

Průběh studia

Hlavními specifickými potřebami v rámci vyučovacích hodin a domácích příprav byly kopírování textu, text psaný většími písmeny, sešity s většími linkami. „Protože nevidím na tabuli, tak v některých předmětech daňová politika, kvantitativní metody a další, chodila do školy mamka a dělala mi zápisy z tabule. Sama bych si to opisovat nestihla.“ Tyto specifické potřeby byly ale spíše z důvodu zrakového postižení.

Pavle jako forma vyučovacích hodin nejvíce vyhovovaly semináře a přednášky, protože se na nich podle svých slov dozvěděla důležité a zajímavé informace. Naopak neměla příliš ráda semináře s praktickými ukázkami a nucené zapojování se do praktických aktivit. V rámci zakončení vyučovacích předmětů byl informantce prodlužován časový limit na zvládnutí písemných testů. Toto podpůrné opatření bylo realizováno právě z důvodu poruch autistického spektra. Pavle dělalo problém se v krátkém časovém úseku přesně vyjádřit k dané problematice. Upřednostňuje tedy ústní zakončení předmětů, a to především z důvodu jejího znevýhodnění v oblasti písemného projevu. Ústní forma Pavle vyhovovala také, „protože jsem měla dobrou paměť a nedělalo mi problém naučit se potřebné vědomosti na ústní zkoušku. Lépe se mi vyjadřovalo ústně, než písemně.“

Podpůrná opatření byla realizována na základě domluvy s vyučujícími. Někteří dokonce nabízeli Pavle podpůrná opatření, aniž by si je sama vyžádala. Vyučující se snažili vytvářet pro Pavlu ve třídě rovné podmínky tak, aby její specifické potřeby byly naplněny a byly vyrovnány podmínky mezi studenty. Obecně byla ve třídě poměrně dobrá atmosféra. Jediným problémem byli někteří spolužáci, kteří s Pavlou kvůli jejím

odlišnostem nechtěli komunikovat. Informantka se vyjádřila takto: „Někteří spolužáci se mnou nekomunikovali asi kvůli odlišným zájmům a názorům a mému odlišnému chování (ulpívání na oblíbených tématech atd.).“ Jeden ze spolužáků se o Pavle vyjádřil takto: „Pavla sama nevyhledávala kontakt s ostatními lidmi, neúčastnila se společných aktivit, byla tak trochu divná, tak jsme se příliš nestýkali“.

Zakončení studia

V rámci státních závěrečných zkoušek neměla informantka žádné specifické potřeby a nebyla tedy ani realizována žádná podpůrná opatření. Ústní forma zakončení studia byla pro Pavlu vyhovující.

Volnočasové aktivity na vysoké škole

Mezi Pavlíniny koníčky patří poslech české hudby, vyhledávání informací na internetu, zpěv, plavání, četba, hra na flétnu, setkávání s přáteli. Pavla je spíše introvertní a samotářská osobnost, nemá ráda práci v kolektivu ani jakákoliv jiná společenská setkání vzhledem k abnormální sociální interakci.

Pavla se neúčastnila žádných aktivit pořádaných vysokou školou. „Naše škola moc akcí nepořádala a já jsem neměla zájem se jich účastnit.“

Navazování kontaktů s ostatními spolužáky

Se spolužáky Pavla měla různé zkušenosti, většina z nich s ní komunikovala a neměla problém s jejími specifickými potřebami. Někteří z nich ale považovali realizovaná podpůrná opatření za neregulérní. Domnívali se, že není spravedlivé, aby byl Pavle prodlužován čas na zvládnání písemných zkoušek. Někteří spolužáci s Pavlou vůbec nekomunikovali. Pavla popisuje důvody takto: „Kvůli odlišným zájmům a názorům a mému odlišnému chování (ulpívání na oblíbených tématech atd.).“

Shrnutí případové studie č. 1

Pavla měla z hlediska výběru školy omezené možnosti. Zařízení muselo být v okolí jejího současného bydliště, protože vzhledem ke svému zrakovému znevýhodnění potřebuje doprovod na cesty do a ze školy a také pomoc s denními činnostmi jako je

vaření a úklid. Z tohoto důvodu zvolila obor, který jí nebyl úplně blízký, raději by se věnovala sociální práci nebo studiu medicíny.

Spolupráce mezi vysokou školou a Pavlou probíhala podle jejích slov dobře. Vyučující bez problémů respektovali její specifické potřeby a prezentovali je jako regulární vzhledem k ostatním spolužákům. Někteří pedagogové dokonce nabízeli Pavle pomoc, aniž by o ni požádala. Například jí zasílali prezentace nebo připravovali podklady se zvětšeným písmem a prodlužovali časové dotace na zvládnutí písemných zkoušek. Při písemném zakončování jednotlivých předmětů využívala podpůrného opatření úpravy časového fondu pro vypracování úkolů tak, aby zadané úkoly bez větších problémů zvládala. Více jí ale vyhovovala ústní forma zkoušky. Jak informantka zmínila, jejími nejzávažnějšími symptomy poruchy autistického spektra jsou: „špatné snášení kritiky, netrpělivost, závislost na informacích, zasahování do situací, které mi nepřísluší řešit, ulpívání na tématech“. Tyto problémy byly ale v rámci studia zohledněny pouze minimálně. Jak můžeme z výzkumu vypožorovat, Pavla byla v kolektivu neoblíbená a někteří spolužáci považovali za neregulární pomoc od vyučujících, a to především v rámci úprav časových fondů pro zvládnutí písemných zkoušek. V následující tabulce (tab. 1) můžeme vidět, jaké problémy měla Pavla na vysoké škole (dále vyčlenění, zda se tento problém vztahuje ke zrakovému postižení či poruše autistického spektra) a jaká podpůrná opatření byla vzhledem k těmto problémům realizována.

6.10 Klára

Porucha autistického spektra

Kláře byl diagnostikován středněfunkční Aspergerův syndrom. Hlavními projevy jsou u Kláry „porucha orientace, porucha neverbální komunikace a představitosti, porucha sociálních dovedností, motorická neobratnost“. Dalšími zdravotními problémy jsou šilhavost a dyspraxie. Klára momentálně žije s matkou. Svou soběstačnost sama hodnotí tak na 80 %. Má problémy s vařením a jednáním na úřadech. „Mám problém porozumět a stěžuje mi to pak vyřizování“.

Výběr vysoké školy

Výběr vysoké školy nebyl podmíněný specifickými potřebami Kláry ani zkušeností s realizací podpůrných opatření. Klára zvolila jako obor aplikovanou informatiku, vybrala si toto zaměření, protože se již od střední školy zajímala o softwary a weby.

Přijímací řízení

Úprava přijímacího řízení podle specifických potřeb Kláry proběhla bez problémů. Klára na základě doporučení své tehdejší osobní asistentky navštívila centrum podpory studentů se specifickými potřebami při vysoké škole. Zaměstnanec tohoto centra poté na základě Klářiných požadavků a potřeb domluvil na vysoké škole podpůrné opatření v rámci přijímacího řízení. Konkrétně šlo o prodloužení časového limitu na přijímací řízení o 100%. Původní časové nastavení bylo 90 minut, na každou část přijímacího řízení měli uchazeči o studium bez specifických potřeb 30 minut. Klára tedy měla na vypracování všech tří částí 180 minut.

Po přijetí

Po přijetí na vysokou školu si Klára domluvila schůzky v centru podpory studentů se specifickými potřebami při vysoké škole, aby se připravila na budoucí spolupráci. Ta nakonec trvala 4 roky, tedy po celou dobu bakalářského studia. Přimo ve škole ještě před nástupem žádné další schůzky realizovány nebyly.

Průběh studia

Hlavními Klářinými specifickými potřebami při studiu bylo více času u zkoušek a zápočtů. Další specifickou potřebou byla modifikace zakončení předmětu Principy a algoritmy počítačové grafiky. Klára svůj problém popsala takto: „nemám prostorové 3D vidění kvůli šilhavosti, vidím jen 2D a mám blbou jemnou motoriku, takže to kreslení na papír bylo pro mě hodně těžké“. Požadovala tedy, aby zkouška mohla být vykonána na počítači a nikoliv kresbou na papír.

Všechna podpůrná opatření byla domlouvána skrz centrum podpory studentů se specifickými potřebami. Zaměstnanec tohoto centra se na základě schůzky s Klárou

spojil s vyučujícími daných předmětů a vše domluvil. Podměty na tyto opatření byly navrhovány Klárou a konzultovány na výše zmiňovaných schůzkách. Časový limit u zápočtů a písemných zkoušek byl zpravidla prodlužován o 25% oproti studentům bez specifických vzdělávacích potřeb.

Kláře z hlediska výuky nejvíce vyhovovaly praktické ukázky. Tato forma výuky pro ni byla nejvíce přínosná. U zakončování předmětů Klára preferovala písemnou formu. Atmosféru ve třídách hodnotila Klára jako poměrně dobrou. Se spolužáky neměla Klára žádný problém. Ve vztahu k vyučujícím se ale dostala do konfliktu právě kvůli modifikaci zakončení předmětu Principy a algoritmy počítačové grafiky. Vyučující nebyl ochoten na modifikaci přistoupit. Klára popisuje situaci takto: „Řekl mi, že musím ten předmět zvládnout jako mí zdraví spolužáci, že jinak tam nemám co dělat. Já jsem nedokázala na to odpovědět, mlčela jsem a brečela. Řešila jsem to pak s mým pedagogickým poradcem na oboru, ta sepsala žádost a předala to na rektorát a děkanát a zamítli to. No a tím, že mi nevyhověli k modifikaci zkoušky, tak jsem i při opakování celého předmětu o rok později musela ty 3D modely kreslit na papír a nešlo to. Takže mě vyhodil se čtyřkou a už jsem se nedostala k ústní a další termín už mi nedal“. Jeden ze spolužáků se k problému vyjádřil takto: „No taky si myslím, že když je na vejšce, měla by to prostě dávat jako všichni ostatní, ty časový limity budiž, ale tohle už bych jí taky nedal, nicméně ten učitel se k ní mohl taky chovat trochu jinak a ne to tam na ní ječet před ostatníma“. Druhý spolužák měl na věc trochu jiný názor: „Podle mě nebyl takový problém, aby Klára tu úlevu dostala, vždyť jsme přece lidi a měli bychom si pomáhat“.

Zakončení studia

Klára ukončila studium předčasně a bakalářské studium tedy nedokončila. „Musela jsem sama požádat o ukončení studia, aby mně nevyhodili ze školy“. Bylo to právě z důvodu nezvládnutí předmětu Principy a algoritmy počítačové grafiky.

Volnočasové aktivity na vysoké škole

Klára je spíše samotářská osobnost. Jejím oblíbeným koníčkem je hraní florbalu. Také ráda čte, poslouchá hudbu a zajímá se o počítače. Nejvíce času ji na vysoké škole

zabíralo průběžné učení na zkoušky a zápočty. Sama hodnotí svou vysokoškolskou zkušenost jako velmi náročnou.

Navazování kontaktů s ostatními spolužáky

Vztahy se spolužáky ve třídě Kláře nedělaly problém. Nedá se říct, že by ve třídě měla vyloženě přátele, ale se všemi vycházela dobře. Se spolužáky se vídala pouze v rámci vyučovacích hodin a s žádným z nich se již nyní neschází. Spolužáci Kláru hodnotili jako milou, tichou dívku, která se příliš nezapojovala do kolektivu a neuměla se dobře prosadit ani při bránění svých zájmů.

Shrnutí případové studie č. 2

Ukazuje se jako vhodné, že velmi dobrým řešením pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami je zřízení centra pro tyto žáky při vysoké škole. Centrum pomůže studentům s vyřizováním jejich žádostí a realizací podpůrných opatření, které jsou pro žáky nezbytné. Klára má problémy s komunikací, a tak by bez pomoci centra jen velmi těžko veškeré záležitosti vyřizovala. Pro studenty se může centrum stát i jakousi psychickou podporou.

V průběhu studia měla Klára problém s vyřízením žádosti o nastavení podpůrného opatření pouze jednou, a to při nastavení modifikace u zakončení předmětu Principy a algoritmy počítačové grafiky. Dle slov studentky se k ní při vyřizování této žádosti vyučující choval arogantně a nevyšel jí vstříc. Žádost nebyla schválena bohužel ani rektorem ani děkanem, a tak se Klára musela pokusit absolvovat předmět bez podpůrného opatření, což vedlo k ukončení studia z důvodu neabsolvování tohoto předmětu. Ostatní žádosti o úpravu podmínek byly vždy schváleny. V případě Kláry šlo o úpravu časového limitu u písemných zkoušek a zápočtů.

Vztahy se spolužáky měla Klára v rámci vyučování dobré. Nenavazovala žádné hluboké vztahy a se spolužáky se nestýkala mimo vyučování. Výuka Kláře nejvíce vyhovovala pomocí praktických ukázek, protože pro ni bylo více zřejmé, jak má postupovat. U zakončení předmětů jí více vyhovovala písemná forma, kde měla větší prostor ve vyjádření myšlenek. Klára je spíše introvertní osobnost a má problémy s komunikací, i z

tohoto důvodu pro ni byla písemná forma vhodnější, ale pro její zvládnutí potřebovala větší časovou dotaci.

6.11 Diskuze

Bakalářská práce pojednává o problematice vysokoškolského vzdělávání osob s poruchami autistického spektra. Náplní práce bylo shrnout teoretické poznatky o poruchách autistického spektra a o terciárním vzdělávání osob s těmito poruchami. V praktické části jsem se věnovala případovým studiím dvou informantek. Hlavními cíli bylo zjistit, jaké specifické potřeby mají osoby s poruchou autistického spektra na vysokých školách a jaká podpůrná opatření se realizují u studentů s PAS na vybrané vysoké škole.

Pro výzkum jsem realizovala rozhovory se dvěma informantkami, obě dívky se mi snažily být nápomocné, i přesto bylo poměrně obtížné získat informace, které byly pro případovou studii potřeba. Ze začátku dívky zpravidla odpovídaly na otázky jednoslovnými výrazy a nechtěly odpovědi rozvíjet ani po výzvě nebo jen velmi stručně. Asi po třiceti minutách společně stráveného času se ale situace zlepšila a dívky se nakonec rozmluvily. Především Klára zašla do podrobností a dokázala popsat i značně nepříjemnou situaci, ke které během jejího studia došlo.

Dále jsem pro úplnost případové studie oslovila spolužáky informantek, kteří mi popsali integraci děvčat z jejich pohledu pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Čerpala jsem také z dokumentů, do kterých jsem měla možnost skrze dívky nahlédnout.

Cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit, jaké specifické potřeby mají osoby s poruchou autistického spektra na vysoké škole a jaká podpůrná opatření jsou vysokými školami realizována. Dle Žampachové a Čadilové jsou osobami s poruchami autistického spektra obvykle využívána následující podpůrná opatření: úprava režimu výuky (časová či místní),

- modifikace vyučovacích metod a forem,
- intervence,
- speciální vyučovací pomůcky,

- úprava obsahu vzdělání,
- individualizace hodnocení,
- jiné formy přípravy na vyučování,
- zdravotní a sociální podpora,
- práce s třídním kolektivem,
- úprava prostředí (2015).

Z výzkumného šetření můžeme vyzorovat, že obě informantky potřebovaly více času na přijímací řízení, dále na vypracování písemných zkoušek a zápočtů. Klára dále požadovala modifikaci v oblasti ukončení předmětu, té ale nebylo vyhověno. Cituji informatku: „Řekl mi, že musím ten předmět zvládnout jako mí zdraví spolužáci, že jinak tam nemám co dělat.“. Tuto verzi potvrdili také spolužáci dané informantky. Dle Hájkové (2012) je velmi důležité, aby kantor studenta se specifickými potřebami motivoval a respektoval. Měl by posilovat postoje své a svých studentů vůči studentovi se specifickými potřebami, a tím utvářet zdravé prostředí pro inkluzivní vzdělávání (Hájková et al., 2012). Je především velice důležité, aby potřeby osob se speciálními vzdělávacími potřebami byly vnímány jako regulérní a aby pouze dorovnaly podmínky mezi studenty (Hájková et al., 2012). Nikdo z kolektivu by je neměl považovat za neregulérní, přehnané nebo zvýhodňující (Hájková et al., 2012). Středová (2011) uvádí, že nejdůležitějším pravidlem spolupráce je respektovat diagnózu jedince a v žádném případě na ni zbytečně neupozorňovat. Například je nevhodné upozornit dopředu třídu, aby se připravila na výlevy svého spolužáka se specifickými potřebami (Středová, 2011). Toto můžeme charakterizovat jako nálepkování a porušování etického kodexu, který by měl vyučující dodržovat (Středová, 2011). Hájková et al. (2012) dále uvádí, že by měl být pedagog seznámen s přesným zdravotním stavem studenta a z tohoto by měl následně vycházet pro realizaci podpůrných opatření a individuálních uzpůsobení pro žáka se specifickými potřebami. Z těchto důvodů se podle mě kantor zachoval nevhodně.

Další specifické potřeby, které byly ve výzkumu uváděny, byly spíše nutné vzhledem k očním vadám, které měly obě dívky také diagnostikovány. Pro výzkum by bylo vhodnější najít informanty, kteří nemají kombinované postižení, protože by bylo více

zřejmé, jaké potřeby mají vzhledem k poruše autistického spektra. To se mi ale bohužel nepovedlo.

V rámci vyučovacích hodin neměly studentky žádné specifické potřeby vztahující se přímo k poruchám autistického spektra. Hájková et al. uvádí, že by měl vyučující oddělovat podstatné od nepodstatného, používat stručné věty a podávat výklad na konkrétních případech a také co nejvíce specifikovat své požadavky (2012). Student s poruchou autistického spektra by měl mít možnost, ještě před přednáškou, nahlédnout do osnovy přednášky, aby se při ní mohl lépe orientovat a soustředit (Hájková et al., 2012). Citace výpovědi studenta vysoké školy s Aspergerovým syndromem: „Není mi zcela jasné, co mám udělat, když mi ve škole řeknou, že do konce měsíce mám mít vypracovanou práci. Jsem z toho zmatený, protože nevím, jestli to mám dělat dnes nebo zítra ne za ten měsíc a kolik toho mám udělat zrovna dnes a kolik zítra, je to pro mě moc abstraktní pojem a vytváří to ve mně zmatek, potřebuji přesný časový rozvrh (Votyová, Čáslavská, 2012)“.

Na základě šetření jsme také zjistili, že výhodou pro osoby s poruchou autistického spektra je spolupráce se speciálně pedagogickým centrem pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. Velký význam můžeme vidět v tom, že centrum je informováno o zdravotních problémech jedince, tomuto problému rozumí a dokáže tedy profesionálně přistupovat ke studentovi tak, aby mu pomohlo přesně tam, kde je to potřeba. Centrum podporuje studenty a pomáhá jim ve zvládnutí situací, které jsou pro ně samotné téměř neřešitelné. Dle Pastieriková by mělo centrum hrát v rámci inkluzivního vzdělávání velmi důležitou roli (2013). Jak můžeme pozorovat v případě Kláry, tato role byla splněna. Centrum vypomohlo s podáváním žádostí, při jednání s vyučujícími i se sepsáním závěrečné stížnosti děkanovi a rektorovi. Sama Klára uvádí, že jí zde byli i psychickou oporou, a to zejména při vyřizování již zmiňované modifikace. Informantka Pavla nevyužívala služeb žádného zařízení, protože to podle jejích slov nebylo potřeba.

V závěru případových studií jsem se věnovala vztahům informantek se spolužáky a jejich zájmům. Obě dívky se charakterizovaly jako spíše samotářské typy, ani jedna z dívek příliš nevyhledávala společnost třídního kolektivu. To může vycházet z podstaty

jejich poruchy (Žampachová, Čadilová, 2015). Lidé s Aspergerovým syndromem často mívají problémy s navazováním nenucených i hlubších vztahů s lidmi (Žampachová, Čadilová, 2015). Jedna z dívek se dokonce setkala s tím, že spolužáci odmítali její znevýhodnění a nelíbilo se jim, že jsou využívána podpůrná opatření, která pomáhají dívce ve zvládnání jejích školní povinností.

Téma bakalářské práce mě zaujalo a domnívám se, že do budoucna bude toto téma velmi rozšířené především vzhledem k narůstajícím počtům osob s poruchami autistického spektra. V rámci zpracování empirické části bakalářské práce jsem se nepotýkala s žádnými výraznými problémy. Jediné co mi trochu ztížilo rozhovory, byl problém s komunikací s jednotlivými informantem. Ze začátku bylo poměrně těžké se dostat k požadovaným informacím. Nakonec se ale obě informant rozmluvily.

..

7 ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na osoby s poruchami autistického spektra, které studovaly či studují na vysoké škole. Hlavními cíli mé bakalářské práce bylo zjistit, jaké specifické potřeby mají studenti s poruchami autistického spektra na vysoké škole a jaká podpůrná opatření jsou na vysokých školách realizována. Spolupracovala jsem se dvěma informantkami, které mi detailně vylíčily jejich vysokoškolskou zkušenost. Dále jsem realizovala polostrukturované rozhovory se spolužáky těchto studentek a analyzovala doprovodné materiály, které mi byly skrze informantky poskytnuty. Domnívám se, že cíle mé bakalářské práce byly naplněny a specifické potřeby a podpůrná opatření dívek byla popsána v rámci empirické části výzkumné práce. Myslím si ale, že by bylo pro výzkumu vhodnější, kdyby obě dívky neměly spolu s poruchou autistického spektra ještě přidruženou oční vadu, protože některé specifické potřeby, které jsou v práci popsány, jsou především z důvodu této oční vady.

Před samotným výzkumem bylo potřeba řádně nastudovat teoretická východiska tohoto tématu. Domnívám se, že bez teoretického základu by nebylo možné výzkum realizovat, protože bych nebyla jako výzkumník schopna vyhodnotit, jaké otázky je potřeba v rámci výzkumu položit a jak je dále vyhodnotit. V rámci teoretické části bakalářské práce jsou tedy shrnuty nejzásadnější informace týkající se poruch autistického spektra, je zde uvedena definice, příčiny a také projevy. Dále je popsán systém terciárního vzdělávání a v poslední kapitole jsem se věnovala vysokoškolskému vzdělávání osob s poruchami autistického spektra. Tato kapitola byla pro výzkumnou část stěžejní, podařilo se mi udělat si představu o tom, jaké problémy a jaké specifické potřeby mohou osoby s poruchami autistického spektra mít, a právě proto bylo možné výzkum realizovat.

V empirické části výzkumu jsem došla k závěru, že je velmi důležité postavení školy a vyučujících vůči žákovi se specifickými potřebami, a že právě toto může rozhodnout o úspěšnosti žáka na škole. Závěrem bych chtěla říci, že se domnívám, že toto téma není

velmi probíraným tématem současné doby a je k němu i poměrně těžké získat potřebnou literaturu. Nicméně se domnívám, že jeho detailnější zpracování by mohlo pomoci vyučujícím a školám k lepšímu přístupu ke studentům s poruchami autistického spektra.

7.1 PŘÍLOHY Příloha č. 1 – Otázky pro rozhovor s informantami

1. Porucha autistického spektra

- a. Jaká je Vaše přesná diagnóza?
- b. Jaké jsou Vaše nejvýraznější symptomy?

2. Výběr vysoké školy

- a. Vybíral/a jste vysokou školu i podle jejich možností vzhledem k Vaší diagnóze a Vašich specifických potřeb?

3. Přijímací řízení

- a. Byla v rámci přijímacího řízení zohledněna Vaše diagnóza?
- b. Jaké specifické potřeby jste v rámci přijímacího řízení měl/měla?
- c. Jaká podpůrná opatření byla realizována?
- d. Byla na základě Vaší diagnózy realizována nějaká úprava přijímacího řízení?
- e. Měl/měla jste zájem o realizaci některého podpůrného opatření?

4. Po přijetí

- a. Byla realizována nějaká podpůrná opatření ještě před Vaším nástupem na univerzitu?
- b. Bylo nutné realizovat schůzku ve škole ohledně Vaší diagnózy?

5. Průběh studia

- a. Jaké specifické potřeby jste v průběhu studia měl/měla?
- b. Máte nějaké specifické potřeby v rámci domácích příprav? c. Máte nějaké specifické potřeby v oblasti vyučovacích hodin?
- d. Jak byly Vaše specifické potřeby zohledněny?

8 Seznam použitých zdrojů

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington.

Anderson, A., Carter, M., Stephenson, J. (2018). Perspectives of university students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, s. 651–665

Anderson, A., Stephenson, J., Carter, M. (2017). A systematic literature review of the experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post-secondary education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 39, s. 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.04.002>

Bailey, M., Gosper, M., Ifenthaler, D., Ware, C., Kretzschmar, M. (2017). On-campus, distance or online? Influences on student decision-making about study modes at university. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(5), s. 72–85. <https://doi.org/10.14742/ajet.3781>

Barnhill, G. P. (2016). Supporting students with Asperger syndrome on college campuses: Current practices. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), s. 13–15. <https://doi.org/10.1177/1088357614523121>

Becker, S. A., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V., Pomerantz, J. (2018). *The NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition*. Louisville,

Cai, R. Y., & Richdale, A. L. (2016). Educational experiences and needs of higher education students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), s. 31–41. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2535-1>

Ellis, R., Goodyear, P. (2019). *The education ecology of universities: Integrating learning, strategy and the academy*. London, UK: Routledge.

- Fabri, M., Andrews, P. C. (2016). Hurdles and drivers affecting autistic students' higher education experience: Lessons learnt from the multinational Autism and Uniresearch study.
- Finch, D., & Jacobs, K. (2012). Online education: Best practices to promote learning. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 56(1), s. 546–550. <https://doi.org/10.1177/1071181312561114>
- Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Hill, C., Lawton, W. (2018). Universities, the digital divide and global inequality. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40, s. 598–610. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1531211>
- Hollocks, M. J., Lerh, J. W., Magiati, I., Meiser-Stedman, R., Brugha, T. S. (2019). Anxiety and depression in adults with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, 49(4), s. 559–572. <https://doi.org/10.1017/S0033291718002283>
- Jansen, D., Emmers, E., Petry, K., Mattys, L., Noens, I., Baeyens, D. (2018). Functioning and participation of young adults with ASD in higher education according to the ICF framework. *Journal of Further and Higher Education*, 42(2), s. 259–275. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1261091>
- Meyers, C. A., Bagnall, R. G. (2015). A case study of an adult learner with ASD and ADHD in an undergraduate online learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(2), s. 208–219. <https://doi.org/10.14742/ajet.1600>
- Odom, S. L., Thompson, J. L., Hedges, S., Boyd, B. A., Dykstra, J. R., Duda, M. A., Bord, A. (2015). Technology-aided interventions and instruction for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and*

Developmental Disorders, 45(12), s. 3805–3819. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2320-6>

Pinder-Amaker, S. (2014). Identifying the unmet needs of college students on the autism spectrum. *Harvard Review of Psychiatry*, 22(2), s. 125–137. <https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000032>

Stone, C., O'Shea, S. (2019). Older, online and first: Recommendations for retention and success. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), s. 57–69. <https://doi.org/10.14742/ajet.3913>

Stone, C., O'Shea, S., May, J., Delahunty, J., & Partington, Z. (2016). Opportunity through online learning: Experiences of first-in-family students in online open-entry higher education. *Australian Journal of Adult Learning*, 56(2), s. 146–169.

Barnhill, G. P. (2014). Supporting students with Asperger syndrome on college campuses: current practices. *Focus on Autism and Other developmental Disabilities*. doi:10.1177/1088357614523121

Davidovitch, M., Hemo, B., Manninhg-Coutney, P., & Fombonne, E. (2013). Prevalence and incidence of autism spectrum disorder in an Israeli population. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 785-793. doi:10.1007/s10803-012-1611-z

Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y., Kim, Y., Kauchali, S., Marcín, C., et al. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Research*, 5(3), 160-79. doi:10.1002/aur.239

Friedman, N., Warfield, M.E., & Parish, S. (2013). Transition to adulthood for individuals with autism spectrum disorders: current issues and future perspectives. *Neuropsychiatry*, 3(2), 181-192. doi:10.2217/NPY.13.13

Gelbar, N.W., Smith, I., & Reichow, B. (2014). Systematic review of articles describing experience and

supportsofindividualswithautismenrolled in college and universityprograms. *JournalofAutism and DevelopmentalDisorders*, 44(10), 2593-2601.doi:10.1007/s10803-014-2135-5

Mazurek, M.O. (2014). Loneliness, friendship, and well-being in adults with autism spectrum disorders. *Autism*, 8(3), 223-232. doi:10.1177/1362361312474121

Pillay, Y., & Bhat, C.S. (2012). Facilitating support for students with Asperger's syndrome. *Journal of College Student Psychotherapy*, 26(2), s. 140–154. doi:10.1080/87568225.2012.659161

Pinder-Amaker, S. (2014). Identifying the unmet needs of college students on the autism spectrum. *Harvard Review of Psychiatry*, 22(2), s. 125-137. doi:10.1097/HRP.0000000000000032

Pugliese, C.E., & White, S.W. (2014). Brief report: problem solving therapy in college students with autism spectrum disorders: feasibility and preliminary efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), s. 719-729. doi:10.1007/s10803-013-1914-8

Rosenthal, M., Wallace, G.L., Lawson, R., Willis, M.C., Dixon, E., Yeris, B.E., Kenworthy, L. (2013). Impairments in real-world executive function increase from childhood to adolescence in autism spectrum disorders. *Neuropsychology*, 27(1), s. 13-18. doi:10.1037/a0031299

Smith, L.E., Anderson, K. (2014). The roles and needs of families of adolescents with ASD. *Remedial and Special Education*, 35, s. 114-122. doi:10.1177/0741932513514616

Tobin, M.C., Drager, K.D.R., & Richardson, L. (2014). A systematic review of social participation for adults with autism spectrum disorders: support, social functioning, and quality of life. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), s. 214-229. doi:10.1016/j.rasd.2013.12.002