

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

Inkluze žáků s PAS v malotřídních školách

Bakalářská práce

Autor: Lucie Jeremiášová
Studijní program: Speciální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor: Lucie Jeremiášová
Studium: P20K0351
Studijní program: B0111A190019 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika
Název bakalářské práce: **Inkluze žáků s PAS v malotřídních školách**
Název bakalářské práce AJ: Inclusion of pupils with ASD in small class schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se bude zabývat problematikou inkluze dětí s PAS v prostředí malotřídních škol. Teoretická část práce bude popisovat témata vztahující se k problematice vzdělávání dětí s PAS, roli malotřídních škol a specifikace vzdělávání dětí s PAS v malotřídních školách. Cílem empirické části bude zjistit, jak probíhá vzdělávání dětí s PAS pohledem učitelů, rodičů dětí a dětí s PAS. Bude využita kvalitativní výzkumná strategie, technika polostrukturovaného rozhovoru a pozorování.

The bachelor thesis will deal with the issue of inclusion of children with ASD in the environment of small class schools. The theoretical part of the thesis will describe topics related to the issue of education of children with ASD, the role of small class schools and the specification of education of children with ASD in small class schools. The main focus of the empirical part will be to find out how the education of children with ASD takes place from the perspective of teachers, parents of children and children with ASD. Qualitative research strategy, semi-structured interview technique and observation will be used.

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

Müller O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : VUP, 2001, ISBN 80-244-0231-9.

Pipeková J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, ISBN 80-7315-120-0.

Thorová Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

Trnková K., Knotová D., Chaloupková L. *Malotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.

Zíkl P., Bendová P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.

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

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

Oponent: PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 9.12.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Inkluze žáků s PAS v malotřídních školách* vypracovala pod vedením vedoucí práce Mgr. Zuzany Truhlářové, Ph.D., samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 23. 6. 2023

Lucie Jeremiášová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce Mgr. Zuzaně Truhlářové, Ph.D., za cenné rady, odborné vedení práce a vstřícný přístup. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině za trpělivost a podporu při studiu na vysoké škole.

Anotace

JEREMIÁŠOVÁ, Lucie. *Inkluze žáků s PAS v malotřídních školách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 69 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce pojednává o problematice inkluze žáků s poruchou autistického spektra (PAS) v prostředí malotřídních škol. Teoretická část charakterizuje malotřídní školy, jejich žáky i pedagogické pracovníky. Definiuje konkrétní typy PAS, jejich projevy a specifické potřeby. Popisuje postavení malotřídních škol a roli v systému vzdělávání a specifika vzdělávání žáků s PAS. V neposlední řadě se zabývá inkluzí a specifiky edukace těchto žáků v prostředí malotřídní školy. Empirická část obsahuje kvalitativní výzkum. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů jsou získány informace o tom, jak probíhá vzdělávání žáků s PAS v malotřídních školách pohledem učitelů, asistentů pedagoga a rodičů žáků s PAS.

Klíčová slova: asistent pedagoga, inkluze, malotřídní škola, PAS, učitel, žák

Annotation

JEREMIÁŠOVÁ, Lucie. *Inclusion of pupils with ASD in small class schools*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 69 pp. Bachelor Thesis.

The bachelor thesis deals with the issue of inclusion of pupils with autism spectrum disorder (ASD) in the environment of small class schools. The theoretical part characterizes small class schools, their pupils and pedagogical staff. It defines specific types of PAS, their manifestations and specific needs. It describes the position and role of small schools in the education system and the specifics of education for pupils with PAS. Last but not least, it deals with inclusion and the role of teaching assistants. The empirical part contains qualitative research. Using semi-structured interviews, information is obtained about how the education of pupils with ASD in small-class schools takes place from the point of view of teacher, teaching assistants and parents of pupils with ASD.

Keywords: ASD, inclusion, pupil, small class school, teacher, teaching assistant

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	10
1 Základní škola s menším počtem žáků dle školského zákona	11
1.1 Charakteristika malotřídní školy	12
1.2 Žák malotřídní školy	13
1.3 Pedagogický sbor malotřídní školy	14
1.4 Specifika edukace v malotřídní škole	16
2 Kritéria a podmínky pro inkluzi žáka se speciálními vzdělávacími potřebami..	17
2.1 Školská poradenská zařízení (ŠPZ).....	17
2.2 Problematika inkluze ve školství	18
2.3 Podpůrná opatření a specifika edukace žáků se SVP v malotřídní škole.....	19
3 Poruchy autistického spektra	21
3.1 Definice a klasifikace PAS.....	21
3.2 Projevy a diagnostika PAS	23
4 Specifika edukace žáka s PAS v primárním vzdělávání	27
4.1 Strukturované učení	27
4.2 Alternativní a augmentativní prostředky a systémy komunikace	28
4.3 Podpůrná opatření pro žáka s PAS.....	29
4.4 Specifika edukace žáků s PAS v malotřídní škole	32
5 Výzkumné šetření	34
5.1 Výzkumné cíle	34
5.2 Transformace výzkumných cílů	35
5.3 Výběr metody a techniky	36
5.4 Výběr informantů a realizace výzkumného šetření.....	36
6 Interpretace výzkumných cílů	38
6.1 Interpretace DVC 1	38
6.2 Interpretace DVC 2	43
6.3 Interpretace DVC 3	46
6.4 Interpretace DVC 4	51
7 Závěr výzkumného šetření a doporučení.....	59
7.1 Závěr výzkumného šetření	59
7.2 Doporučení pro praxi	61

Závěr	63
Seznam použitých zdrojů	65
Seznam příloh.....	69
Přílohy	

Úvod

V dnešní době se tématu inkluze, začlenění žáků se specifickými vzdělávacími potřebami věnuje velká pozornost. Do této oblasti patří i skupina žáků s diagnózou PAS. Zařazení těchto žáků do běžného vzdělávacího proudu není vždy, s ohledem na jejich specifické potřeby, snadné a rodiče mnohdy hledají co nejpříjemnější cestu vzdělávání pro své dítě. Někteří se rozhodnou pro základní školu speciální, ale jsou tu i rodiče, kteří chtějí základní vzdělání v běžné škole, a proto vyhledávají školy s menším počtem žáků. Takovými jsou právě školy malotřídní. Cílem této práce je zjistit, jak probíhá vzdělávání těchto žáků pohledem pedagogů, asistentů pedagoga a jejich rodičů.

Rešerší dostupných zdrojů docházíme k závěru, že v současné době není k dispozici aktuální literatura, která by se zabývala problematikou malotřídní školy. Nejnovější je z roku 2010 (Trnková et al., 2010). Pakliže nalezneme literaturu mladší, i ta čerpá ze zdrojů okolo roku 2010.

Teoretická část se věnuje školám s menším počtem žáků. Jejich zastoupení v České republice, místu působení, charakteristice, roli pedagogických pracovníků a specifikům jejich práce. Dále se zabývá kritérii pro inkluzi. Tedy, kdo může být inkludován a co vše musí být splněno, aby mohla inkluze řádně probíhat. Nedílnou součástí je rovněž vymezení pojmu samotné *inkluze*.

Třetí kapitola se zaměřuje na problematiku poruch autistického spektra. Definiuje pojem *poruchy autistického spektra*, jejich výskyt, charakteristické rysy a projevy a seznamuje s jednotlivými typy.

Čtvrtá kapitola pojednává o specifikách vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra ve škole s menším počtem žáků. Tedy jaká podpůrná opatření mohou být poskytována a dle jakých kritérií jsou nastavována.

Výzkumná část se prostřednictvím kvalitativního výzkumného šetření zabývá inkluzí žáků s poruchou autistického spektra. Polostrukturovanými rozhovory jsou získány informace o důvodu volby školy s menším počtem žáků, jakým způsobem probíhá vzdělávání a začlenění do kolektivu, jaký pohled a zkušenosti těchto žáků mají zúčastněné osoby.

1 Základní škola s menším počtem žáků dle školského zákona

Základní listina práv a svobod nám zaručuje právo na bezplatné vzdělání na základních, středních nebo vysokých školách. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon), pak stanovuje povinnou školní docházku na základní škole po dobu 9 let. Právo na vzdělávání by měly mít také děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením je zdůrazněn přístup k začleňujícímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu a střednímu vzdělávání. Těmto osobám by měla být poskytována přiměřená podpora dle jejich individuálních potřeb.

Na základní škole probíhá primární a nižší sekundární vzdělávání. Dle školského zákona je povinná školní docházka po dobu 9 let. Základní vzdělávání je rozděleno na dva stupně. První stupeň zahrnuje 1.–5. ročník, druhý stupeň zahrnuje 6.–9. ročník.

V místech, kde nelze zřídit základní školu se všemi ročníky, je možné zřídit školu s méně ročníky. Pro takovou základní školu často užíváme pojem *malotřídní* nebo také *málotřídní škola*. Tento pojem však není oficiálním názvem pro základní školu. Jak již sám název napovídá, jedná se o školu, která má méně tříd než ročníků, které vyučuje. Takové školy jsou povětšinou v malých obcích. Dále se bude v textu pracovat s pojmem *malotřídní škola*. Dle školského zákona se jedná o školu s méně ročníky. Ačkoliv by se mohlo zdát, že tyto školy mají dnes malé zastoupení a nejsou příliš využívány, není tomu tak. Porovnáme-li statistiku MŠMT z roku 2020, kde bylo uvedeno malotřídních škol 1 342 (viz Příloha A), a aktuální seznam malotřídních škol z webové stránky *Mapotic.cz*, kde je uvedeno 1 351 malotřídních škol (viz Příloha B), dojdeme k závěru, že malotřídní školy jsou stále žádané.

Malotřídní školu navštěvují obvykle děti místní nebo z přilehlých obcí. Setkáme se zde také s dětmi s určitým druhem zdravotního postižení. Důvodů volby této školy může být hned několik. Dostupnost, menší kolektiv, přístup školy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, případně nějaké další benefity.¹

Pojem *malotřídní škola* byl poprvé užít v učebních osnovách z roku 1933. „*Podle nich se za málotřídní považovaly ty školy, v kterých se na všech stupních vyučovalo v odděleních nebo tzv. běžích, tj. školy jednotřídní až čtyřtřídní s osmi ročníky a školy*

¹ Základní školu v Jeřicích, okres Jičín, navštěvuje celkem 15 žáků, z nichž 7 dojíždí z okolních obcí. V současné době je zde v inkluzi jeden žák s mentálním postižením. Rodičům dojíždějících žáků je poskytován příspěvek na dopravu ve výši 300 Kč měsíčně. Rodiče všech žáků 1. ročníku pak mají obědy zdarma. Všem žákům je také obvykle jedenkrát během školního roku poskytnut výlet zdarma. Tyto benefity zajišťuje obec. (vlastní zdroj)

jednotřídní až trojtřídní s pěti ročníky.“ (Musil, Sedláček, 1964, s. 5) Toto vymezení pojmu nebylo zcela správné, jelikož odpovídalo rozdělení bývalé obecné školy na stupně. Zde byl nižší stupeň (1. a 2. ročník), střední stupeň (3.–5. ročník) a vyšší stupeň (6.–8. ročník). Rozhodující pro vymezení pojmu je tedy počet ročníků ve třídě. Malotřídní škola je taková škola, která má v jedné třídě všechny ročníky nebo v každé třídě více jak jeden ročník a je pro ni typické, že 1. ročník netvoří samostatnou třídu. (Musil, Sedláček, 1964) V Pedagogickém slovníku se za malotřídní školu považuje taková škola, kde se žáci ze dvou či více ročníků vyučují v jedné třídě. (Průcha et al., 2013) Pro potřeby práce malotřídní školu nejlépe vystihuje Průchův pedagogický slovník.

Základní školy lze rozdělit na plně organizované s 9 ročníky a neúplně organizované s méně ročníky. V neúplně organizovaných školách (malotřídní školy) se spojené třídy nazývají oddělení a obvykle se označují pořadovou číslovkou. V České republice může být takto organizován pouze první stupeň základní školy. (Trnková et al., 2010)

1.1 Charakteristika malotřídní školy

Malotřídní školy se obvykle nachází na venkově. Tyto školy se nacházejí nejčastěji v obcích do 1 500 obyvatel. (Trnková et al., 2010) Setkat se nimi můžeme ale i v městských částech velkých měst. (Mapotic, 2022, online) Celkový počet malotřídní škol v České republice byl k 30. 9. 2020 1 342. Nejvíce se jich nachází v Jihomoravském a Středočeském kraji. Nejméně pak v hlavním městě Praha a Karlovarském kraji. (MŠMT, 2022, online) Jejich zřizovatelem může být dle § 8 školského zákona stát, kraj, obec, dobrovolný svazek obcí, církev a náboženské společnosti. Praxe ukazuje, že nejběžnějším zřizovatelem malotřídní školy je obec. Nejčastější typem jsou školy dvou-třídní. Nejsou však výjimkou ani školy jednotřídní, trojtřídní či dokonce čtyřtřídní. Nejnižší počet žáků ve třídě malotřídní školy je dán počtem tříd. Dle vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky ve znění pozdějších předpisů (dále jen vyhláška o základním vzdělání a plnění povinné školní docházky), má jednotřídní škola minimální počet žáků ve třídě 10, dvoutřídní škola 12, trojtřídní škola 14 a čtyřtřídní škola 15.

Součástí malotřídní školy bývá často také mateřská škola, školní jídelna a školní družina. Ne všechny ale mají toto složení. Některé mají pouze základní školu, školní jídelnu a školní družinu. Jiné mají složení základní školy, mateřské školy a školní jídelny. (Trnková et al., 2010)

Prostředí školy je tzv. rodinného typu. Učitel zná velice dobře své žáky i jejich rodiče, rodinné zázemí, zaměstnání rodičů, způsob jejich života a smýšlení. (Musil, 1958) Žáci se mezi sebou obvykle velmi dobře znají, tráví spolu volný čas i mimo školu. Věková variabilita ve třídě poskytuje mladším žákům přirozený vzor. Všichni žáci také se učí respektovat ostatní a chápat rozdílnost v zadávání úkolů. Učitel může u žáků lépe poznat jejich nadání nebo naopak dílčí nedostatky a poskytnout jim individuální přístup. Nepřetržitým kontaktem mezi učitelem a žáky lze tak snadno odhalit kázeňské problémy. (Bočková, Vítková et al., 2016) V tomto případě lze s autorkami souhlasit. Bočková, Vítková et al. (2016) uvádějí, že malotřídním školám často chybí nejen finanční, ale i materiální prostředky pro výuku. Dnes jsou tyto školy často vybaveny mnohem lépe než školy plně organizované, protože zřizovatelé jsou ke své škole vstřícní. Většinou tyto školy disponují zahradou, kterou využívají jako přírodní učebnu. (Bočková, Vítková et al., 2016) Takovou přírodní učebnu mají například v Základní škole Chodovice, okres Jičín, kterou žáci využívají v případě příznivého počasí. Základní škola Jeřice, okres Jičín, jako přírodní učebnu využívá obecní hřiště a jeho přilehlé prostory.

Tyto školy obvykle nebývají zcela naplněné, a ne všichni pedagogové mají celý úvazek. (Trnková et al., 2010) Úvazek pedagoga bývá složen z více částí (učitel-vychovatel apod.) Zde se jedná o osobní zkušenost autora. Školy se také často potýkají s nedostatkem kvalifikovaného personálu. (Bočková, Vítková et al., 2016) Zde se také jedná o osobní zkušenost autora s vyšší pracovního úvazku a výukou žáků, přestože splňuje pouze kvalifikaci asistenta pedagoga.

1.2 Žák malotřídní školy

Malotřídní školy navštěvují žáci mladšího školního věku. Za žáka je považován ten, kdo je vyučováným subjektem, bez ohledu na jeho věk. Může jím být dítě, adolescent či dospělý. Často však za žáka označujeme dítě, které navštěvuje základní školu. Žák mladšího školního věku je pak takový žák, kterému je z hlediska časového vymezení přibližně 6–10 let. Z hlediska školní docházky je to 1.–5. ročník základní školy. (Průcha et al., 2013) V jiné publikaci se setkáme s vymezením doby od 6–7 let, kdy dítě nastupuje do školy, do doby 11–12 let, kdy se objevují první známky pohlavního dospívání. (Langmeier, Krejčířová, 2006) V praxi se nejčastěji setkáváme s dětmi ve věku od 6 do 11 let. Věková hranice žáků 1.–5. ročníku základní školy se mění s ohledem na případné odklady školní docházky nebo nutnosti opakování ročníku. Ve výjimečných případech

mohou do školy nastoupit žáci, kteří během školního roku teprve dovrší 6 let. Není tedy vyloučeno, že na 1. stupeň základní školy bude docházet žák ve věku 5 let nebo dokonce 12 let.

1.3 Pedagogický sbor malotřídní školy

Pedagogický sbor malotřídní školy tvoří obvykle tři až čtyři pedagogičtí pracovníci. (Trnková et al., 2010) „*Kromě učitelů a vychovatelů evidujeme také asistenty pedagoga, logopedy, externí učitele (např. učitelé pro výuku cizích jazyků s částečným úvazkem).*“ (Trnková et al., 2010, s. 67)

Role učitele

Učitel je pedagogickým pracovníkem, kterého zaměstnává škola. Pro výkon svého povolání musí splňovat určité kvalifikační i osobnostní předpoklady. Dle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen zákon o pedagogických pracovnících), je učitel pedagogický pracovník vykonávající přímou pedagogickou činnost. Dle § 7 odst. 1 tohoto zákona získává odbornou kvalifikaci příslušným vzděláním. Pokud není jeho mateřským jazykem čeština, je potřeba prokázat její znalost. (Kendíková, 2016)

Na 1. stupni základních škol je obvykle učitel také třídním učitelem a ve své třídě obvykle vyučuje všechny nebo většinu předmětů. (Kendíková, 2016) Na malotřídních školách je však tomu ještě trochu jinak. Počet vyučovacích hodin učitelů a ředitele školy bývá často vyrovnaný. Pro doplnění úvazku vedou učitelé zájmové kroužky, případně jsou zaměstnáni na částečný úvazek jako vychovatelé.²

Všichni učitelé také vykonávají dohled nad žáky nejen o přestávkách, ve společných prostorách, ale také při stravování ve školní jídelně. Učitel může zastávat funkci výchovného poradce a metodika prevence. Učitel metodicky vede asistenta pedagoga (dále jen AP), plánuje činnosti ve výuce. Společně s AP by měli pravidelně diskutovat nad jednotlivými vyučovacími hodinami, činnostmi a formách práce. Je velice důležité, aby si předávali informaci o jednotlivých žácích a jejich aktuálních potřebách. Učitel by

² „*Na základní škole jednotřídního typu se o vyučovací hodiny dělí téměř rovným dílem ředitel a třídní učitel. Pokud tato škola nezaměstnává zvlášť vychovatele, plní tuto funkci zároveň učitel. Ideální však je, když je ve škole zaměstnán kromě ředitele a učitele také vychovatel. Učitel není vyčerpaný z dopoledního vyučování a nepřenáší negativní zkušenosti s žáky do volnočasových aktivit.*“ (vlastní zdroj)

měl spolupracovat nejen s AP, rodiči, ale i s poradenským zařízením, případně dalšími odborníky. Pro úspěšné začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je velice důležitá spolupráce (Kendíková, 2016)

Role asistenta pedagoga

Stejně jako učitel je i asistent pedagoga dle §2 zákona o pedagogických pracovnících, pedagogický pracovník vykonávající přímou pedagogickou činnost. „*Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy na základě souhlasu příslušného krajského úřadu.*“ (Kendíková, 2016, s. 6) Přítomnost asistent pedagoga (dále jen AP) ve třídě doporučuje pedagogicko psychologická poradna (dále jen PPP) nebo speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC), která stanovují rozsah podpory a specifikují jeho náplň práce. (Palounková, Joklíková a kol., 2017)

Ředitel školy určuje náplň práce a dle kvalifikace zařazuje do příslušné platové třídy. (Kendíková, 2016)

Asistent pedagoga (dále jen AP) musí stejně jako učitel splňovat kvalifikační i osobnostní předpoklady. Dle § 3 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, je pro výkon povolání práce AP potřebná odborná kvalifikace, zdravotní způsobilost, dále musí být bez újmy na dobré pověsti, právně způsobilý a nezbytné je zároveň prokázat znalost českého jazyka. Odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost ve škole získává příslušným vzděláním.

Kromě kvalifikačních předpokladů by však měl splňovat i určité osobnostní předpoklady. Nejdůležitější je kladný vztah k dětem a absence předsudků vůči postiženým. Tuto profesi by neměl vykonávat ten, kdo ji bere jako jedinou možnost svého zaměstnání nebo i jen proto, že mu přináší jisté benefity. Asistent pedagoga by měl projevit určitou empatii a být dostatečně komunikativní. Je žádoucí, aby znal co nejvíce informací o svěřeném žákovi i jeho rodinné situaci. Lze tak lépe zvládnout konkrétní situace ve školním prostředí a snáze pochopit chování svěřeného žáka. Asistent pedagoga hraje velice důležitou roli v komunikaci mezi žákem, školou a rodinou. Je jakýmsi zprostředkovatelem informací, a tak je nezbytné, aby mezi těmito skupinami udržoval partnerský vztah, byl otevřený, trpělivý a zejména spolehlivý. (Kendíková, 2016)

Asistent pedagoga pracuje pod metodickým vedením učitele a je mu nápomocen při výchovné a vzdělávací činnosti. Je důležité, aby s učitelem dobře spolupracoval a byl schopen plnit zadané úkoly. Nezbytné je však také neopakovat případné chyby a poučit se z nich. Asistent pedagoga je oporou svěřenému žákovi při přizpůsobování se školnímu

prostředí, přípravě na výuku a u žáků s těžkým zdravotním postižením pomáhá také při sebeobsluze a pohybu nejen při vyučování, ale i během školních akcí. (Kendíková, 2016) Jeho náplní práce však není jen podpora žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také práce s ostatními žáky ve chvíli, kdy se učitel individuálně věnuje právě žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. (Palounková, Joklíková a kol., 2017)

Asistent pedagoga spadá do podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Palounková, Joklíková a kol., 2017)

1.4 Specifika edukace v malotřídní škole

V malotřídní škole probíhá výuka podle stejných učebních osnov jako ve škole plně organizované. Rozdíl pak bývá v organizaci a formách výuky. (Musil, 1958) Osnovy jsou dnes nahrazeny školními vzdělávacími programy. Ve třídě malotřídní školy bývá menší počet žáků než ve třídě běžné základní školy. To umožňuje učiteli individuální přístup ke každému žákovi. Spojení více ročníků v jedné třídě vede žáky ke vzájemné spolupráci, toleranci a umožňuje mladším žákům učit se od těch starších. (Emmerová, 2000, online)

Výukové metody učitel volí s ohledem na smíšenou třídu. Nejčastější výukovou metodou bývá tematické vyučování. Jedná se o společné téma pro všechny ročníky ve třídě. Rozsah a hloubka je pro každý ročník odlišná. Velmi často se setkáváme s výukovou střídavou, kdy se učitel věnuje každému ročníku několik minut, zatímco se ostatní žáci věnují samostatné práci. (Bočková, Vítková et al., 2016)

Příprava učitele na výuku v malotřídní škole je však mnohem náročnější oproti běžné škole. Už jen samotná výuka dvou a více ročníků není snadná. Učitel musí umět určit správnou míru přímé výuky a samostatné práce a být nestranný při hodnocení. (Emmerová, 2000, online)

2 Kritéria a podmínky pro inkluzi žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Chceme-li žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) inkludovat do běžného vzdělávacího proudu, je potřeba, aby splňoval určitá kritéria a podmínky. Pokud inkludujeme takového žáka do malotřídní školy, musíme si uvědomit, že edukace má svá specifika. Nezbytné pro inkluzi je doporučení školského poradenského zařízení, které stanoví podpůrná opatření pro výuku. Výběr vhodné školy pro inkludovaného žáka pak ovlivňují různé faktory.

Žáka se SVP definuje školský zákon. Jedná se o žáka, který v důsledku svého zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek potřebuje k naplnění svých vzdělávacích možností podpůrná opatření. Tato opatření obvykle spočívají v úpravě organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání. Často je uplatňován individuální vzdělávací plán. Mohou být využívány kompenzační pomůcky, asistent pedagoga či další pedagogický pracovník, popřípadě tlumočník apod. Mezi podpůrná opatření zařazujeme také úpravu očekávaných výstupů vzdělávání. Aby mohl být žák se SVP inkludován, je potřeba doporučení školského poradenského zařízení.

2.1 Školská poradenská zařízení (ŠPZ)

Dle § 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (dále jen vyhláška o poskytování poradenských služeb), je školským poradenským zařízením (dále jen ŠPZ) pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) a speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC). ŠPZ zaměstnává pedagogické pracovníky, sociální pracovníky a psychology. Tato poradenská zařízení provádí diagnostickou, metodickou a poradenskou činnost. Podmínkou pro poskytnutí služeb je písemný souhlas žáka nebo jeho zákonných zástupců. (Michalík a kol., 2013)

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Dle vyhlášky o poskytování poradenských služeb, PPP poskytuje pedagogickou a psychologickou péči. Žáků, jejich zákonným zástupcům i pedagogickým pracovníkům poskytuje konzultace v této oblasti. PPP zjišťuje připravenost žáků na povinnou školní docházku, speciální vzdělávací potřeby, a stanovuje nezbytná podpůrná opatření pro vzdělávání.

Speciálně pedagogické centrum (SPC)

SPC poskytuje služby v oblasti sociální, speciálně pedagogické a psychologické dětem se zdravotním postižením na všech typech škol. Zákonným zástupcům poskytují poradenství. Pedagogickým pracovníkům a školám poskytují metodickou podporu. SPC připravuje podklady pro zařazení žáka do vzdělávacího procesu. Průběžně monitorují a vyhodnocují výsledky vzdělávání, a zda je dané zařízení vhodné pro vzdělávání konkrétního žáka. (NÚV, 2022, online) SPC jsou rozdělena dle zaměření na konkrétní zdravotní postižení. Mezi ně patří SPC pro žáky s tělesným, sluchovým, zrakovým, a mentální postižením, dále pro žáky s vícečetným postižením, vadami řeči a pro žáky s poruchou autistického spektra. (Michalík a kol., 2013)

2.2 Problematika inkluze ve školství

O inkluzi hovoříme tehdy, kdy společnost akceptuje odlišnost člověka narozeného se zdravotním postižením. Být jiný je tedy pro společnost normální (Kaleja a kol., 2014) Inkluzi lze vnímat také jako zařazení všech žáků do běžných škol. V Prohlášení ze Salamanky z roku 1994 je uvedeno, že do běžného vzdělávání mají být začleněni žáci nejen s postižením, ale i mimořádně nadané, pracující děti a děti ulice, migrující děti, jazykových, náboženských a etnických menšin a děti z marginalizovaných oblastí. Společné vzdělávání všech žáků probíhá většinou běžnými vzdělávacími metodami a postupy a speciální pomůcky a metody se využívají tehdy, je-li to pro edukaci žáků se znevýhodněním nezbytné. (Slowík, 2016) Mezi klíčové principy inkluze patří princip podporujícího klimatu třídy, příležitosti k učení, volby učiva a výukových činností odpovídajících obecným cílům, podpora orientace žáka v učivu, soudržnosti a strukturovanosti učiva, otázek a diskuzí dávající prostor k přemýšlení o učivu, procvičování a aplikační činnosti, podpory žáků při plnění učebních úloh, vyučování učebními strategiemi a dovednostem, kooperativního učení, hodnocení vztažné k cílům a princip očekávání vysokého výkonu. (Kaleja a kol., 2014)

Faktory ovlivňující úspěšnost inkluze

Mezi faktory ovlivňující úspěšnost inkluze patří rodina a rodiče. Rodiče mají u dětí s postižením větší strach o jejich bezpečí, kvalitu vzdělávání, postoje pedagogů a ostatních žáků. Provázejí je obavy z možného selhání inkluze a strach z šikany. Dalším důležitým faktorem je škola a učitelé. Pro výběr té správné školy, kam chceme žáka inkludovat, je důležitá celková připravenost nejen školy, ale také profesionální připravenost učitele

a jeho osobní postoj k inkluzi. Úspěšnou inkluzi ovlivňuje i třídní kolektiv. Každý si přeje, aby zdravotně postižený žák přijal kolektiv bez problémů. To je možné tehdy, pokud budou spolužáci předem dobře informováni o specifických potřebách žáka, co zvládne sám a v čem je potřeba mu poskytnout pomoc. Zajištění dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka nebo přepisovatele pro neslyšící je pro inkluzi také důležité. Jako poslední možné faktory, které ovlivňují inkluzi, můžeme zařadit architektonické a sociálně psychologické bariéry. V České republice je však minimum bezbariérových škol. Žáci s tělesným postižením mohou být umístěni alespoň do bezbariérových tříd. Ačkoliv se za posledních několik let zlepšil pohled na inkluzi, stále ve společnosti přetrvávají určité postoje a názory z předchozích let. (Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018)

2.3 Podpůrná opatření a specifika edukace žáků se SVP v malotřídní škole

Podpůrná opatření (dále jen PO) jsou určitá podpora pro práci pedagoga s žákem se SVP, u kterého je potřeba upravit v jisté míře průběh jeho vzdělávání. Důležité je vyrovnávat podmínky ke vzdělávání u žáků se zdravotním znevýhodněním, odlišnými životními podmínkami, či odlišným kulturním prostředím žáka. Dle § 16 odst. 2 školského zákona, zahrnuje do PO pomoc ŠPZ, úpravu obsahu, rozsahu, metod a forem vzdělávání, hodnocení. Dále pak poskytnutí speciálně pedagogické péče, prodloužení docházky až o dva roky. Žák s PO může využít kompenzační pomůcky, náhradní komunikační systém. Má nárok na úpravu podmínek přijímání a ukončování ke vzdělávání. Do PO spadá využití AP, případně dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka apod.

Podpůrná opatření jsou poskytována ve stupni 1–5. Stupeň 1 je plně v kompetenci školy a není potřeba doporučení ŠPZ. Při stanovení PO ve stupni 2–5 je nutné doporučení ŠPZ. Bližší popis podpůrných opatření vzhledem k tématu inkluze žáků s PAS v malotřídních školách je předmětem kapitoly 4.

Specifika edukace žáků se SVP v malotřídní škole

Edukace žáků se SVP přináší pro učitele malotřídních škol několik úkolů navíc. Dle doporučení ŠPZ musí zajistit vhodné pomůcky, metody a formy výuky. Často se volí kombinované nebo slovní hodnocení a ve výuce bývá přítomný AP. Učitel musí mít neustále na paměti, jaká opatření a v jakých předmětech má uplatňovat. Při výkladu učiva

tak vzniká další skupina nad rámec daných ročníků ve třídě. Během výuky je často využíván AP, který probírané učivo se žákem opakovaně projde, případně AP dohlíží na ostatní žáky a látku opakovaně vysvětluje učitel. V praxi se setkáváme s první variantou, kdy AP probírané učivo žáku vysvětluje a učitel se věnuje ostatním dětem. Bližší popis vzhledem k tématu inkluze žáků s PAS v malotřídních školách je předmětem kapitoly 4.

3 Poruchy autistického spektra

Posledních několik let často slyšíme pojem *poruchy autistického spektra*, zkráceně PAS, velmi zjednodušeně řečeno autismus. Nejčastěji se tento pojem objevuje v souvislosti s dětmi ať už předškolními nebo školou povinnými. Ačkoliv osob s „autismem“ v posledních několika letech stále přibývá, málokdo zná jeho přesnou definici a základní přístupy k těmto lidem. Důležité však je, že autismus je závažné, nevyléčitelné zdravotní postižení, a tudíž provází daného jedince po celý život.

Dle Zezulkové a Kaleji (2013) se PAS objevují přibližně u 9 dětí z 1000. Příčiny nejsou dosud zcela jasné. Za rizikový faktor se obecně považuje vyšší věk otců a výskyt PAS v rodině. Určitou roli hrají geny, případně jejich kombinace. Genovese a Batler (2020) uvádějí výskyt PAS u jednoho dítěte z 50–100 živě narozených dětí. V rodině, kde se již PAS vyskytuje, je pravděpodobnost dalšího výskytu 25–30 %. Odborníci odhalili stovky genů, které mají vliv na vznik PAS. Většina mutací není dědičná po rodičích, ale objevuje se ještě před početím ve spermii nebo vajíčku. U 5% PAS se porucha objevila v širší rodině a u dítěte se objevila tak, že se potkaly dva identické geny obou rodičů. Výskyt PAS je dále více pravděpodobný u rodičů se schizofrenií nebo v případě, kdy má matka diagnostikováno ADHD. Rodiče dětí s PAS často trpí psychickými poruchami. (Thorová, 2016) Odborníci zkoumali zhruba 2600 osob s PAS a u 25 % odhalili genetickou příčinu. U zbylých 75 % není známo, co PAS způsobilo. (Chung, 2014, online) PAS mívají obecně častěji chlapci než dívky. (Valenta, Müller a kol., 2021)

Mezi další možné příčiny patří vliv metabolické poruchy, mozkové abnormality, nedostatečný přísun kyslíku plodu, zarděnky, tuberkulóza v těhotenství, případně dětské nemoci v raném věku. (Zezulková, Kaleja, 2013) Případná příčina vzniku PAS se přičítá ekotoxikologickým látkám (rtuť, fluoridy, aspartam, hliník, glutamát), které narušují imunitní systém mozku (Bazalová, 2017)

V posledních letech se často setkáváme s názory, že na vzniku PAS se do jisté míry podílí očkování ať už MMR (očkování proti spalničkám, příušnicím a zarděnkám) nebo v dešné době HEXA vakcína. Přímá souvislost mezi PAS a očkováním na MMR nebyla však ve studiích prokázána. (Taylor et al., 2014)

3.1 Definice a klasifikace PAS

Porucha autistického spektra (PAS) je pervazivní neboli všepřonikající vývojová porucha. Vývoj dítěte je narušený v oblasti chování, možnosti socializace či vzdělávání (Valenta

a kol., 2014) Označení *pervazivní vývojová porucha* končí s desátou verzí MKN-10. (Valenta, Müller a kol., 2021) Od roku 2022 se užívá termín *poruchy autistického spektra*. Tento termín je výstižnější, jelikož jsou specifické deficity a abnormní chování pokládány více za různorodé než pervazivní. Osoba s touto poruchou není schopna zpracovávat informace jako ostatní, a tak vnímá, prožívá a jedná odlišně. (Thorová, 2016)

PAS bývá mylně považována za mentální retardaci nebo schizofrenii. (Zezulková, Kaleja, 2013) Zhruba v 80 % bývá přítomno mentální postižení nebo psychické poruchy. PAS a těžká mentální retardace (TMR) mají podobné příznaky a je tak těžké tyto dvě diagnózy od sebe odlišit. (Slowík, 2016)

Dle MKN-10 spadají PAS do poruch psychického vývoje (F84). Mezi ně se řadí *Dětský autismus* (F84.0), *Atypický autismus* (F84.1), *Rettův syndrom* (F84.2), *Jiná dětská dezintegrační porucha* (F84.3), *Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby* (F84.4), *Aspergerův syndrom* (F84.5), *Jiné pervazivní vývojové poruchy* (F84.8) a *Pervazivní vývojová porucha NS* (F84.0). (Lechta, 2016)

Od 1. ledna 2022 je v platnosti s pětiletým přechodným obdobím nová verze MKN-11. V sekci *06 Duševní poruchy, poruchy chování nebo neurovývojové poruchy* najdeme zde PAS pod kódem *6A02 Porucha autistického spektra*. Zde se klasifikace liší od původní verze MKN-10:

- 6A02.0 Porucha autistického spektra bez poruchy intelektového vývoje a s mírnou nebo žádnou poruchou funkčního jazyka;
- 6A02.1 Porucha autistického spektra s poruchou intelektového vývoje a s mírným nebo žádným postižením funkčního jazyka;
- 6A02.2 Porucha autistického spektra bez poruchy intelektového vývoje a s narušeným funkčním jazykem;
- 6A02.3 Porucha autistického spektra s poruchou intelektového vývoje a s narušenou funkční řečí;
- 6A02.5 Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a s absencí funkčního jazyka;
- 6A02.Y Jiná specifikovaná Porucha autistického spektra;
- 6A02.Z Porucha autistického spektra blíže neurčená (Thorová, 2022).

Podle úrovně adaptability lze rozlišovat nízkofunkční autismus, středně funkční autismus a vysoce funkční autismus. Nízkofunkční autismus se projevuje uzavřeností

a nízkou schopností navazovat vztahy. V řeči je nápadná echolálie. Časté je sebepoškozování, agrese a sklony ke stereotypním činnostem. Celkové schopnosti by se daly zařadit do pásma těžké mentální retardace (TMR). Pro středně funkční autismus je typická nízká schopnost navazovat sociální kontakt. Komunikace bývá často pasivní, řeč je částečně funkční s patrnými zvláštnostmi (záměna zájmen, neologismy, echolálie, ...). Patrné jsou pohybové stereotypy. Rozumové schopnosti můžeme zařadit do pásma lehké (LMR) až středně těžké mentální retardace (STMR). Vysoce funkční autismus se projevuje nesnadným chápáním sociálních norem, a tak se může zdát, že tito jedinci jsou nezdroví, výstřední. Řeč bývá zachována, avšak komunikace probíhá i bez komunikačního partnera. Typické je ulpívání na oblíbených tématech, které souvisí s jejich zájmy. Rozumové schopnosti se pohybují v hraničním pásmu nebo jsou v normě. Někdy mohou být dokonce nadprůměrné. (Adamus, 2016)

3.2 Projevy a diagnostika PAS

U jedinců s PAS se setkáváme s typickými projevy chování, jako jsou určité stereotypní pohyby, rituály, sebepoškozování či nepřiměřené reakce na běžné podněty z okolí. (Slowík, 2016) Mnohé děti se často plácají, bouchají, oštipují si kůži apod. (Thorová, 2016) Začátek obtíží bývá patrný již v raném věku. Obtíže nejsou poruchou intelektu nebo opožděným vývojem. (Valenta, Müller a kol., 2021) Charakteristické rysy jsou dány tzv. autistickou triádou, která zahrnuje tři klíčové aspekty: sociální interakci a sociální chování, komunikaci a představivost, zájmy a hru. Obvykle se projevují postupně během prvního roku života. Asi u třetiny jedinců se však PAS projeví náhle okolo 18. měsíce věku, tzv. autistickou regresí, kdy dochází ke ztrátě dovedností. (Žampachová, Čadilová a kol., 2020)

Autistická triáda

Lorna Wingová v roce 1979 určila tři typy sociální interakce. Osamělý typ, pasivní a aktivní – zvláštní. V roce 1996 byl popsán čtvrtý typ a to formální. V průběhu vývoje dítěte se mohou tyto typy měnit. Mohou se však měnit i s ohledem na osobu, se kterou jedinec s PAS komunikuje, či situaci. (Thorová, 2016) Narušená sociální interakce a komunikace se projevuje slabým očním kontaktem, slabou nebo žádnou reakcí na úsměv a zájem druhých. Narušené je také sdílení pozornosti, dítě neukazuje, nekontroluje, zda se dotyčný dívá na stejný předmět. (Žampachová, Čadilová a kol., 2020)

Porucha komunikace je základním problémem u jedinců s PAS. U dětí s PAS se často objevuje opožděný vývoj řeči (OVR). Přibližně polovina dětí není schopna používat řeč za účelem komunikace. Řečový deficit nejsou schopni kompenzovat gesty či mimikou. (Lechta, 2016) Nejméně narušenou řeč mají obvykle jedinci s Aspergerovým syndromem. Deficity jsou patrné v sociálním a praktickém využití. Nedovedou volit správná slova pro vyjádření citu, a tak většinou volí knižní, hanlivá nebo velmi expresivní slova a jejich řeč se potom stává pro okolí podivná. Problém nastává i při používání gest a postojů, které vyjadřují emoce. (Thorová, 2016)

Představitost, zájmy a hra jsou velice důležité pro schopnost plánování a učení. Jedinci s PAS mohou mít omezenou představivost, která ovlivňuje jejich výběr aktivit a činností. Často vyhledávají jednoduché stereotypní činnosti, které často doprovází vizuální (např. prohlížení prstů), sluchová a vestibulokochleární autostimulace (záklony, točení se dokola, kývání, ...). Vývoj hry je ovlivněný motorikou, úrovní myšlení a sociálními dovednostmi jako je nápodoba nebo sdílení pozornosti. U jedinců s PAS můžeme pozorovat extrémní fixaci na předměty, která vede k narušení jejich sociálního fungování. Celkovou adaptabilitu ovlivňuje kvalita hry, spontánnost, radost ze sociální interakce, schopnost zapojení dítěte do hry či schopnost se na hru soustředit. To vše ještě ale závisí i na míře symptomatiky. U celkové adaptability pak hovoříme o funkčnosti autismu (nízko funkční, středně funkční, vysoce funkční autismus). Až 20 % dětí s PAS používá symbolickou hru, i když v omezené míře. Předměty zájmu se v průběhu života mění. Mohou však trvat několik měsíců i let. (Thorová, 2016)

U jedinců s PAS se kromě autistické triády často setkáváme s nescifickými variabilními rysy, které zahrnují percepční poruchy, odlišnost v motorickém vývoji a projevech, emoční reaktivitu, adaptabilitu a problémy v chování. (Thorová, 2016)

Percepční poruchy

U jedinců s PAS je patrné odlišné vnímání v několika oblastech. Zrakového vnímání zahrnuje například vnímání koutkem oka, předměty blízko či daleko od očí a obtíže při fixaci na předmět. Přítomna může být hypersensitivita, kdy jedinec reaguje přecitlivěle například na sluneční světlo, zářivky apod. Sluchové vnímání se projevuje buď nereagováním na zvukový podnět, nebo přecitlivělou reakcí na slabé zvuky. Chuťové vnímání se může projevit jako hypersenzitivita (odmítání určité potraviny) nebo hyposenzitivita (požívání nestravitelných předmětů). Čichové vnímání zahrnuje hypersenzitivitu na různé pachy či vůně (dezinfekce, parfémy, aviváž, ...) a hyposenzitivitu (chybí čichová kontrola

a může tak docházet ke špatné hygieně). Za hypersenzitivní hmatové vnímání považujeme třeba nechuť k mazlení. U hyposenzitivity se objevuje nutkání svlékání do naha. Někteří jedinci mají narušené základní vnitřní cití. Necítí horko, chlad, žízeň, hlad a mají posunutý práh bolesti. Postižen může být i vestibulární systém. Hypersenzitivní projevy zahrnují nesnášenlivost kolotoče, houpačky či výtahu. Hyposenzitivita se projevuje neschopností udržet rovnováhu. Autostimulace se projevuje houpáním nebo točením. (Thorová, 2016)

Odlíšnost v motorickém vývoji a projevech

Více než 80 % jedinců s PAS trpí motorickými obtížemi, které souvisí se závažností poruchy. Častými projevy zahrnují abnormální motoriku jako stereotypní a bizarní pohyby rukou či prstů. Krátké pohyby registrujeme v případech rozrušení (radost, úzkost, nervozita). Delší pohyby uklidňují nebo slouží k vyplnění volného času. Pozorovat můžeme sebezraňující stereotypní chování (bouchání hlavou, kousání se do ruky apod.), stereotypní chování celého těla (kývání, poskakování, točení se apod.). Výjimkou nejsou motorické tiky, jako je grimasování, mrkání, trhavé pohyby hlavou či ramen apod. Patrné jsou zvláštnosti v celkové pohyblivosti (chůze po špičkách, odlišný způsob běhu). Celková úroveň motorické aktivity bývá individuální. Někdo je pasivní, pohyby jsou pomalé, často polehává. Jiný je hyperaktivní, impulzivní, má prudké pohyby, je netrpělivý a zbrklý. Pohybová nápodoba je pro jedince s PAS obtížná, s různými úrovněmi schopnosti napodobovat pohyby. Grafomotorika se mezi jednotlivci také liší. (Thorová, 2016)

Emoční reaktivita

Projevování emocí je různé. Někteří projevují jen minimální škálu emocí a někdy nedokáží projevy žádné emoce. Frustrační tolerance je velmi nízká. Reakce na banální situaci (přerušování činnosti, požadavek na spolupráci apod.) může být velice bouřlivá a nepřiměřená věku. Časté je i střídání nálad. Jedinec také může projevovat opačné emoce, než je obvyklé. Někteří trpí výbuchy zlosti, úzkostmi či depresemi. (Thorová, 2016)

Adaptabilita

Schopnosti přizpůsobit se prostředí je vždy narušena. Míra narušení je odlišná a závisí na intelektu, úrovni komunikace, emoční reaktivitě apod. Určuje také do jaké míry jedinec schopný fungovat v běžném sociálním prostředí. (Thorová, 2016)

Problémy v chování

Mezi časté problémy v chování řadíme sebepoškození, agresivitu, destruktivní činnost, afektivní záchvaty, výrazné stereotypní činnosti a rituály. Asi 50-70% jedinců s PAS má obtíže se spánkem: nespavost, noční chůze po bytě, brzké vstávání, pozdní usínání, noční můry. Kromě problému se spánkem jsou patrné stravovací odlišnosti. Jídelníček může být omezený na několik druhů potravin nebo nemají pocit sytosti. Často se také objevují problémy v sexuální oblasti, kdy dochází k časté masturbaci, neschopnosti odlišit intimní od veřejného, neschopnost navázat přiměřený kontakt s člověkem nebo výběr partnera podle nevhodných parametrů apod. (Thorová, 2016)

Přidružené psychické poruchy

Zhruba 70 % jedinců s PAS má přidruženou nějakou psychickou poruchu. Mezi ně nejčastěji patří úzkost, poruchy nálady, obsedantně kompulzivní porucha (OCD), porucha opozičního vzdoru nebo ADHD. Přidružené psychické poruchy jsou mnohdy zastíněné diagnózou PAS. Například příznaky ADHD jsou často považovány za součást příznaků PAS a tím se pak diagnóza ADHD přehlíží a adekvátně se neřeší. (Rosen et al., 2018)

Diagnostika

V současné době nelze PAS určit na základě biologické zkoušky, proto se diagnostika mapuje a zkoumá chování. Největší zkušenosti v oblasti diagnostiky PAS získají lidé pracující na pracovištích, která se zabývají výhradně osobami s PAS. Pro včasný záchyt PAS je důležitý co největší počet odborníků, kteří jsou schopni vyslovit třeba jen podezření na PAS. Mezi ně patří pediatři, učitelé, logopedi, psychologové, psychiatři, neurologové, pracovníci PPP a SPC. Ideální diagnostický model zahrnuje fázi podezření (rodiče jsou znepokojeni vývojem dítěte, případné podezření má odborník), diagnostickou (provádí psycholog či psychiatr) a postdiagnostickou (rodiče se orientují v problematice a vyhledávají možnosti následné péče). Pro diagnostiku PAS existuje řada screeningových a diagnostických nástrojů: ADI-R, ADOS. A.S. A.S., AQ test, CARS, CHAT a M-CHAT-R/F, M-DACH (Thorová, 2016)

4 Specifika edukace žáka s PAS v primárním vzdělávání

Pro inkluzi žáka s PAS do běžného primárního vzdělávání je důležité přihlídnout k jeho specifickým potřebám. Pro potřeby vzdělávání jsou stanovená podpůrná opatření, která doporučuje školské poradenské zařízení. Základním principem při vzdělávání žáků s PAS je strukturované učení. Nezbytnou roli zde také hraje volba vzdělávacích metod. Pro žáka s PAS je velmi důležité používání vhodných prostředků alternativní a augmentativní komunikace (dále jen AAK). Při zařazení žáka s PAS do běžného vzdělávání je nutné organizační, prostorové a personální zajištění.

Jedním z hlavních aspektů pro zařazení žáka s PAS do běžného vzdělávání je připravenost učitele takového žáka přijmout a pochopení příčin jeho chování. Jedině tak lze vytvořit ideální podmínky, ve kterých bude žák úspěšný, aktivní a hlavně šťastný. (Adamus, 2019)

4.1 Strukturované učení

Metodika strukturovaného učení byla vytvořena v rámci TEACH programu ve Spojených státech amerických v 70. letech 20. století a jasně stanovila, jak pracovat s žákem s PAS, abych tento princip mohli uplatnit nejen pedagogové, ale i rodiče dětí s PAS. Využívat ji mohou všechny věkové kategorie. (Žampachová, Čadilová, 2020) Strukturované učení má tři základní principy: individualizace, strukturalizace a vizualizace.

Individualizace zahrnuje individualizovaný přístup, který zajistí správný individuální plán, vhodné komunikační prostředky, pracovní místo, metody a postupy při vzdělávání, pomůcky. Mezi využívané metody řadíme metody přiměřenosti. Postupných kroků, zpevňování, modelování, nápovědy a vedení, vytváření pravidel, instrukce, vysvětlování, demonstrace, povzbuzování a ignorace (Adamus, 2016) Individualizace mimo jiné zahrnuje také volbu strategií řešení behaviorálních problémů. (Valenta, Müller a kol., 2021) Volba metod a postupů je vždy velice individuální, tak jako je individuální každý žák s PAS. Pokud pedagog dodržuje individualizaci ve všech směrech, pak by nemělo docházet k selhávání žáka při vzdělávání, nepřiměřenému chování, narušování vztahů nebo k izolaci žáka. (Žampachová, Čadilová, 2020)

Strukturalizace pomáhá v lepší orientaci v čase, prostoru a činnostech. Strukturování času je například časový plán práce v hodině, zájmových činnostech nebo doma. (Zezulková, Kaleja, 2013) Pro strukturalizaci času ve vyučování volíme rozvrhy hodin, režimy, přesýpací hodiny nebo lze využít kuchyňskou minutku. (Žampachová, Čadilová,

2020) Do struktury prostoru patří třída, pracovní místo, místo pro stravování či odpočinek, které jsou upravené dle potřeb jedince. (Valenta, Müller a kol., 2021) Třída bývá obvykle rozdělena na pracovní a relaxační část, její úprava vždy závisí na individuálních potřebách žáka. Pracovní místo pro žáka s PAS bývá označeno. Pracovní plocha by měla být dostatečná pro využití pomůcek, rozvrhu nebo motivačního systému. Při struktuře činností dbáme na časové rozložení. Výuka by měla být zřetelně rozdělena na opakování, výklad, zkoušení, samostatnou práci aj.) Pro žáka s PAS je vhodné na začátku hodiny stanovit její obsah, aby dopředu věděl, co ho čeká a mohl se tak lépe orientovat. (Žampachová, Čadilová, 2020)

Vizualizace napomáhá ke zviditelnění strukturovaného prostředí a k pochopení denního režimu. Pomocí obrázků, piktogramů či fotografií vidí žák s PAS plán svého dne a dokáže se tak v něm lépe orientovat. (Valenta, Müller a kol., 2021) Pomáhá také při udržování pozornosti a získaných informací. Verbální informace se stávají konkrétnější a srozumitelnější. Žáci s PAS se dokáží lépe připravit na změnu, podporuje je v nezávislosti a zvyšuje jejich šanci na úspěch a tím také zvyšuje sebevědomí. Pro vizualizaci prostředí využíváme regály, skříňky, barevné lepicí pásky, poličky. Pro čas se využívají denní režimy a rozvrhy hodin, kde je vyznačený jejich průběh. Pro vizualizaci činností jsou vhodná pracovní schémata jako je schéma vyučovací hodiny. Pokud se jedná o konkrétní činnost, volíme procesuální schémata jako je postup pro oblékání, tvorba výrobku apod. (Žampachová, Čadilová, 2020)

4.2 Alternativní a augmentativní prostředky a systémy komunikace

Alternativní a augmentativní komunikace (dále jen AAK) je doplňková a náhradní komunikace pro jedince, jejichž komunikační schopnosti nejsou dostatečné pro běžné dorozumívání, je tedy těžce narušená exprese řeči. (Bendová, 2014) Prostředky AAK slouží k vytvoření náhradního komunikačního kanálu, díky kterému lze plnohodnotně komunikovat. (Maštalíř, Pastieriková, 2018, online)

Systémy AAK lze třídit dle způsobu přenosu informací na **statické** (obrázky, piktogramy, fotografie, reálné předměty apod.) a **dynamické** (znaky, gesta, prstová abeceda, MAKATON, Znak do řeči apod.) Dělit je můžeme také podle typu sensorického kanálu na **akusticko-taktilní** (Brailovo písmo, Lormova abeceda, latinka do dlaně apod.), **optické** (znaková řeč, Bliss systém, odezírání, piktogramy, pohyby těla apod.) a **opticko-**

akustické a vibrační systémy (orální komunikace, totální komunikace nebo komunikace pomocí elektro akustických prostředků nebo vibračních zařízení). Systémy AAK mohou být také s **pomůckami** (obrázky, fotografie, předměty apod.), **bez pomůcek** (gesta, mimika aj.) V současné době se pro AAK často využívají ICT pomůcky, jako jsou různé komunikátory. (Bendová, 2014)

U žáků s PAS se nejčastěji setkáváme s užitím **piktogramů**, které zjednodušeně zobrazují předměty, osoby nebo činnosti. Umožňují rychlou orientaci a jsou srozumitelné. (Adamus, 2016) Stejně jako piktogramy se často užívají **obrázky**, které se uplatňují při **výměnném obrázkovém komunikačním systému (dále jen VOKS)**. Nácvik používání VOKS má sedm lekcí. Principem je výměna obrázku za reálný předmět. Při plnohodnotném používání VOKS je využívá komunikační taška, která obsahuje tematický, jádrový a osobní slovník. Součástí je komunikační proužek. Cílem je aktivně a spontánně požádat pomocí obrázku například o oblíbenou věc. (Maštalíř, Pastieriková, 2018, online) **Komunikační tabulky** slouží pro uspořádání obrázků a písmen na ploše. Pro komunikaci je často snazší použít **fotografie**, na kterých jsou reálné předměty, místa, osoby nebo činnosti. (Adamus, 2016) Jako AAK prostředek lze užívat také **znakový jazyk**. Doplnkem mluvené řeči pro žáky, kteří aktivně nemluví, bývá **znak do řeči**. Využívá se řeči těla, mimiky a přirozených znaků. (Maštalíř, Pastieriková, 2018, online) Setkat se také můžeme se **sociálním čtením**, ve kterém jde o poznávání a přiměřené reagování na zřetelná znamení (Adamus, 2016). Pro komunikaci lze využít i technické pomůcky, kterými jsou různé **komunikátory**. Jedná se o elektronické zařízení s hlasovým výstupem. Mohou to být jednotlačítková či více tlačítková zařízení. Tato zařízení nabízí například firma Petit nebo Go Talk. (Maštalíř, Pastieriková, 2018, online) Z technických pomůcek lze také využít speciální tablet, ve kterém je nahraný speciální software jako je **SymWriter**, **Altík**, **Go Talk** a jiné. (Adamus, 2016)

4.3 Podpůrná opatření pro žáka s PAS

Pro edukaci žáků s PAS do běžného vzdělávacího proudu jsou stanovená podpůrná opatření. První stupeň PO je plně v kompetenci školy a spočívá v individuálním přístupu a úpravě metod a forem práce. Jedná se například označení místa v šatně, relaxační chvíle, strukturalizace výuky, vizualizace, rozvoj slovní zásoby, práce s textem, barevné označení úkolu v učebnici, hodnocení slovem či známkou nebo zapisování úkolů do notýsku. V tuto chvíli není nutné upravovat obsah vzdělávání. (Žampachová, Čadilová, 2020)

PO 2.–5. stupně jsou již v kompetenci ŠPZ. ŠPZ se při jejich stanovení řídí Katalogem podpůrných opatření pro žáky s PAS a vybranými psychickými onemocněními a Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). PO druhého stupně zahrnují ve výjimečných případech individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), metody výuky volíme individuálně. Důležitá je individualizace, vizualizace, strukturalizace. Motivace probíhá známkou či sociální odměnou, a to při zvládnutí obtížných překážek. Metodu bezchybného učení (žák dostává jen správné informace a ty ho dovedou ke správnému řešení), metodu demonstrace, ignorace (uplatňuje při problémovém chování nižšího stupně), modelace, postupných kroků, povzbuzování, přehrávání rolí. Liší se ve formě podpory (náповěda, fyzické vedení, ...) Metoda individuální, frontální, skupinová a projektové vyučování se volí vždy s ohledem na speciální potřeby žáka. Obsah vzdělání upraven minimálně (zkrácení textu, naukové učivo upraveno tak, aby bylo pochopeno, ...), očekávané výstupy se neupravují, relaxační místnost a individuální místo dle potřeby. Při pobytu ve družině po delší dobu je třeba vytvořit plán aktivit. Zpočátku je potřeba usměrnění pedagoga a pomoc při zapojení do kolektivu. Lze uplatnit předmět speciálně pedagogické péče, který se obvykle zaměřuje na rozvoj jazykových kompetencí, komunikačních kompetencí v pragmatické rovině, sluchové a zrakové percepce, nácvik sociálního chování, podporu rozvoje emocí či na zlepšení sebeobslužných dovedností. Pedagogická intervence se uplatňuje v případě, že má žák v některých předmětech nedostatky při osvojování učiva. Formy komunikace jsou v každém stupni (1.–5. stupeň PO) uzpůsobeny dle individuálních potřeb žáka. Vždy je však důležité dodržovat určité zásady. Při vyjadřování jsme jednoznační, oční kontakt nevynucujeme (pokud ho chceme u žáka využívat, je potřeba ho s ním nacvičit). Vzájemnou komunikaci usměrňujeme, ale respektujeme komunikační styl žáka. Respektujeme odlišný způsob myšlení i styl komunikace. Využití AAK ve druhém stupni neuplatňujeme. Hodnocení ve všech stupních probíhá individuálně. Může být známkou, slovní nebo kombinované. Důležitá je úprava didaktických pomůcek (kopírování, lepení dílčích úkolů, laminování apod.). Dle potřeby využíváme označení pracovního místa, denní režim, rozvrh a další. Speciální pomůcky pro sebeobsluhu či výuku využíváme ve všech stupních dle individuálních potřeb žáka. (Žampachová, Čadilová, 2020)

Mezi PO třetího stupně patří obdobná opatření jako ve druhém stupni. Motivace k posílení zájmu o vzdělávání pomocí žetonů, úprava obsahu vzdělání pomocí IVP (pouze hůlkové písmo, zjednodušené slovní úlohy apod.), úprava výstupů v případě lehkého mentálního postižení, relaxační místnost a individuální místo jako ve stupni druhém,

zkrácená docházka jen minimálně. Při pobytu ve družině je nutné rozdělit čas na individuální a společný s ostatními žáky. Při zapojení do kolektivu je nutný pedagogický dohled a volit aktivity dle zájmu žáka s PAS. Předmět speciálně pedagogické péče stejný jako při PO druhého stupně. Pedagogická intervence se v tomto stupni uplatňuje při dlouhodobém selhávání v osvojování učiva a zanedbání domácí přípravy. Jelikož nemá žák funkční řeč, i když mluví, aplikujeme augmentativní prostředky (obrázky, fotografie apod.) za podpory AP. Pomáhají lepšímu porozumění. Pokud je potřeba žáka vzdělávat individuálně mimo třídu, využíváme místo AP dalšího kvalifikovaného pedagoga. Nezbytné jsou vizualizované pomůcky, pracovní schémata, úprava pracovních listů, podpora rozvoje komunikačních schopností za pomoci vizualizovaných pomůcek a speciálního pedagoga (řečový terapeut), využití technických pomůcek (tablet, notebook, interaktivní tabule). (Žampachová, Čadilová, 2020)

PO čtvrtého stupně zahrnují obdobná opatření jako ve třetím stupni. Motivace slouží k ovlivnění funkčnosti žáka ve vzdělávacím procesu formou žetonů. Úprava obsahu vzdělání pomocí IVP (více individualizace a personální podpora), úprava výstupů na základě masivních projevů PAS, relaxační místnost a individuální místo jako ve stupni druhém, zkrácení týdenní výuky. Jak trávit volný čas je potřeba žáka naučit. K tomu je vhodné volit aktivity dle jeho zaměření s náležitou motivací. Volný čas je důležité v denním režimu vizuálně vyznačit (fotografie, obrázek, piktogram). Místo, kde ho žák bude trávit, může být mimo kolektiv, ale také v kolektivu. Vždy je však nutný pedagogický dohled. Předmět speciálně pedagogické péče je uplatňován častěji než ve druhém stupni. Pedagogická intervence se aplikuje v případě, že s ohledem na žákovo neadekvátní chování nelze zvládnout domácí přípravu, případně při těžké poruše pozornosti nebo vývojovou poruchou řeči. S ohledem na nefunkční řeč a nízké porozumění řeči využíváme pomůcky pro rozvoj alternativní komunikace. AP pak pomáhá při používání alternativního komunikačního systému. Pro individuální výuky mimo třídu lze využít místo AP dalšího kvalifikovaného pedagoga. Žák ve výuce používá technické pomůcky (PC komunikátor, tablet apod.). Součástí je také označení pracovního místa, vizualizovaný časový sled činností. (Žampachová, Čadilová, 2020)

PO pátého stupně jsou téměř shodná jako ve čtvrtém stupni. Motivační systém, kterému dítě snadno rozumí pro krátké časové intervaly. K odměně slouží obvykle materiální odměny nebo oblíbená činnost. Úprava obsahu vzdělání, výstupů, zkrácení výuky jako ve stupni čtvrtém. Relaxační místnost a individuální místo jako ve stupni druhém. Volný čas žák tráví obvykle mimo kolektiv a neustálým pedagogickým dohledem.

Pokud by žák trávil volný čas v kolektivu, je nezbytné relaxační prostor oddělit (koberec, paraván apod.). Předmět speciálně pedagogické péče je uplatňován jako ve čtvrtém stupni. Pedagogická intervence je aplikována ve formě individuální práce. Slouží nejen k probírání učiva, ale také k nácviku sebeobsluhy, komunikace a sociálních dovedností. Vzhledem k tomu, že žák nemluví a není schopen používat neverbální prostředky, pracujeme individuálně s vizualizovanými pomůckami, které pomáhají v rozvoji komunikace. Důležitou roli zde hraje AP, který je nácviku přítomen. Další kvalifikovaný pedagog se uplatňuje v případě individuální výuky mimo třídu. Didaktické pomůcky různého charakteru jsou pro výuku nezbytné (symbolické znázornění, textové pomůcky nebo technické). Nezbytné jsou denní režimy, rozvrhy, pracovní schémata apod. (Žampachová, Čadilová, 2020)

4.4 Specifika edukace žáků s PAS v malotřídní škole

Ve třídě malotřídní školy bývá často menší počet žáků než v běžné základní škole, což umožňuje učiteli větší individuální přístup nejen u intaktních žáků, ale i u žáků s PAS. V praxi se setkáme s využitím AP, popřípadě kvalifikovaného pedagoga nebo speciálního pedagoga. To záleží na doporučení ŠPZ. Škola je obvykle schopná se maximálně přizpůsobit potřebám žáka s PAS. Piktogramy označují místo v šatně, ve třídě či v jídelně. Na toaletách a ve třídě má žák viditelně umístěný postup při osobní hygieně. Na lavici bývá lišta pro nalepení rozvrhu hodin, pochvaly v podobě smajlíků atd. Učitel připravuje úkoly do daných předmětů ve spolupráci s AP. Je zde pravidelný kontakt mezi rodiči, žákem, učitelem a AP. Učitelé nabízejí konzultace i v době osobního volna. Pedagogický sbor se snaží o maximální možné začlenění do kolektivu. Je zde snaha začlenit žáky s PAS do různých školních akcí, včetně týdenních pobytů na škole v přírodě apod. Učitel i AP potřebují určitou dávku trpělivosti, která se u žáků s PAS potřebná. Je potřeba, aby byli připraveni na nežádoucí chování, dokázali ho zvládnout a předcházet mu. Úskalím je zde časová vytíženost učitele ve vyučování. Už takto vysoká časová náročnost nedává učiteli dostatečný prostor pro individuální edukaci žáka s PAS, a tak většinu učiva probírá s žákem AP. Výhodou je snadný přehled v kázní a možnost včasné eliminace šikany. Pro intaktní žáky může být do jisté míry přítomnost žáka s PAS obohacujícím. Naučí se přijímat odlišné žáky a být jim nápomocní.

Role AP je při edukaci žáka s PAS velmi důležitá nejen při výuce, ale také při orientaci v prostoru třídy, školy či jídelny, při zvládnutí denního režimu a nácviku sebeobsluhy. Součástí je pomoc při přípravě na výuku a nezbytná je zde podpora při začlenění

do kolektivu. AP pomáhá žákovi navazovat vztahy s ostatními, případně vymýšlí činnosti, do kterých by se mohl žák s PAS také zapojit. Důležitou náplní práce je tvorba pomůcek a zajištění komunikace s rodinou. (Adamus, 2016)

Shrnutí teoretických východisek

Výše uvedený text se zabývá řadou aspektů týkajících se edukace žáka s PAS v primárním vzdělávání, zejména pak v malotřídní škole. Žáci s PAS mají své specifické potřeby, které je nutné v edukaci zohlednit. Správná diagnostika PAS je velmi důležitá pro stanovení podpůrných opatření. Do těchto opatření spadá individuální plán, podpora asistenta pedagoga, využití piktogramů při orientaci ve školní budově a denním režimu, tvorba výukových materiálů, zohlednění náhradního komunikačního systému, relaxační chvilky, nácvik komunikačních dovedností, podpora při zdokonalování sebeobsluhy a začlenění do kolektivu. Nedílnou součástí je úprava hodnocení a v některých případech i obsahu a rozsahu učiva.

Při volbě malotřídní školy pro inkluzi žáka s PAS je potřeba zohlednit výhody i nevýhody tohoto prostředí pro žáka s PAS. Malotřídní škola na jednu stranu poskytuje menší kolektiv a individuální péči, která je pro žáky s PAS výhodou. Na druhé straně může mít škola omezené zdroje, prostory a méně zkušené pedagogy v oblasti speciální pedagogiky.

Pro inkluzi žáka s PAS je důležitá spolupráce rodiny, školy a odborníků. Nezbytnou součástí by mělo být sdílení informací o aktuálním zdravotním stavu žáka, jeho potřebách a pokrocích ve vzdělávání. Škola by měla poskytnout učitelům i asistentům pedagoga adekvátní školení a podporu, aby mohli efektivně reagovat na potřeby žáka s PAS. Klíčovou roli zde hraje respektující prostředí, které podporuje jejich vývoj a vzdělání.

Nedílnou součástí pro edukaci jsou vhodná podpůrná opatření, která se uzpůsobují dle aktuální potřeb žáka. Zároveň by měl mít pedagog možnost pravidelné konzultace se školským poradenským zařízením, případně dalšími odborníky. Tento přístup umožňuje žákům s PAS využití jejich maximálního potenciálu a úspěšně se začlenit do kolektivu.

Inkluzivní primární vzdělávání žáků s PAS v malotřídních školách je možné a uskutečnitelné za předpokladu, že všechny zúčastněné strany spolupracují, sdílejí informace, zdroje a strategie a zaměřují se na individuální potřeby a podporu žáka. Z toho plyne nutnost zjistit, jak probíhá inkluze žáků s PAS v malotřídních školách v současné době. Zda jsou pedagogičtí pracovníci, ale i rodiče žáků s PAS na inkluzi řádně připraveni, mají dostatek informací a prostředků a s jakými úskalími se potýkají.

5 Výzkumné šetření

Empirická část bakalářské práce zkoumá, jak probíhá vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (PAS) v konkrétních malotřídních školách a jaké jsou zkušenosti a názory zúčastněných stran jako jsou učitelé, asistenti pedagoga a rodiče žáků s PAS. Toto téma je důležité pro správnou volbu základní školy pro žáky s PAS.

5.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem tohoto šetření je zjistit, jak probíhá inkluzivní vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (PAS) v malotřídních školách z pohledu učitelů, asistentů pedagoga a rodičů žáků s PAS. Identifikovat slabá a silná místa tohoto procesu a na základě zjištěných informací navrhnout doporučení pro efektivní inkluzivní postupy ve vzdělávání těchto žáků.

Hlavní výzkumný cíl byl transformován do čtyř dílčích výzkumných cílů:

- **DVC 1:** Jak probíhá inkluze žáka s PAS v malotřídní škole z pohledu učitele?
Cílem tohoto dílčího výzkumného cíle je zjistit názory a přístupy učitelů k inkluzi žáka s PAS. Jaké podpůrné prostředky a strategie využívají, jaká je spolupráce s asistentem pedagoga a rodinou žáka s PAS.
- **DVC 2:** Jak probíhá inkluze žáka s PAS v malotřídní škole z pohledu asistenta pedagoga?
Cílem druhého dílčího výzkumného cíle je zjistit názory a přístupy asistentů pedagoga k inkluzi žáka s PAS. Jaké strategie uplatňují, jak probíhá spolupráce s učitelem a rodinou žáka s PAS a kde hledají pomoc a podporu.
- **DVC 3:** Jak probíhá inkluze žáka s PAS v malotřídní škole z pohledu rodičů žáka s PAS?
Cílem třetího dílčího cíle je zjistit, jak rodiče vnímají inkluzi jejich dětí s PAS. Jak jsou spokojeni s poskytováním podpůrných opatření, komunikací se školou a začleněním jejich dítěte do kolektivu.
- **DVC 4:** Porovnání názorů a přístupů učitelů, asistentů pedagoga a rodičů žáků s PAS s inkluzí v malotřídní škole.
Cílem čtvrtého dílčího výzkumného cíle je komparovat názory a přístupy všech zúčastněných stran inkluze žáka s PAS. Identifikace silných a slabých stránek procesu.

5.2 Transformace výzkumných cílů

V následující tabulce uvádím transformaci tří dílčích výzkumných cílů na tazatelské otázky, které byly použity při polostrukturovaných rozhovorech s vybranými informanty.

Tabulka 1 Transformace výzkumných otázek

Dílčí výzkumná otázka	Technika	Informant	Tazatelské otázky
DVC 1: Jak probíhá inkluze žáka s PAS v malotřídní škole z pohledu učitele?	Polostrukturovaný rozhovor	Učitel žáka s PAS	TO 1: Jak se připravujete na práci s žákem s PAS? Jak získáváte potřebné informace a podporu? (např. školení, konzultace s odborníky apod.)
			TO 2: Jak spolupracujete s asistentem pedagoga při podpoře žáka s PAS?
			TO 3: Jak hodnotíte nastavení podpůrných opatření a spolupráci se SPC?
			TO 4: Jak vnímáte proces inkluze u žáka s PAS ve vaší malotřídní škole?
DVC 2: Jak probíhá inkluze žáka s PAS v malotřídní škole z pohledu asistenta pedagoga?	Polostrukturovaný rozhovor	Asistent žáka s PAS	TO 4: Jak se připravujete na práci s žákem s PAS? Jak získáváte potřebné informace a podporu? (např. školení, konzultace s odborníky apod.)
			TO 5: Jak spolupracujete s učitelem při podpoře žáka s PAS?
			TO 6: Jak vnímáte proces inkluze u žáka s PAS ve vaší malotřídní škole?
			TO 7: Kolik času trávíte pouze s žákem s PAS během výuky a kolik času s ostatními žáky?
DVC 3: Jak probíhá inkluze žáka s PAS v malotřídní škole z pohledu rodičů žáka s PAS?	Polostrukturovaný rozhovor	Rodiče žáka s PAS	TO 8: Co vás vedlo k výběru malotřídní školy pro vzdělávání vašeho dítěte?
			TO 9: Jak hodnotíte komunikaci mezi vámi a školou, zejména s učitelem a asistentem pedagoga?

			<p>TO 10: Jak vnímáte proces inkluze u vašeho dítěte s PAS v malotřídní škole?</p>
			<p>TO 11: Jaká podpůrná opatření jsou poskytována vašemu dítěti ve škole a jak hodnotíte jejich účinnost a přínos pro vaše dítě?</p>

5.3 Výběr metody a techniky

Pro výzkumné šetření byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu, která umožňuje oslovení menšího počtu dotazovaných a osobní kontakt mezi tazatelem a dotazovaným. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) se jedná o hloubkové zkoumání jevů a problémů v přirozeném prostředí. Výzkumník se snaží reprezentovat to, jak lidé chápou a prožívají sociální realitu. Hendl (2005) definuje kvalitativní výzkum jako hledání porozumění daného sociálního problému, hloubkové studium jednotlivých případů s využitím různých forem rozhovorů a pozorování. Výhodou kvalitativního výzkumu je možnost vrátit se zpět do terénu a zjistit to, co ještě nebylo zjištěno. Ovšem za předpokladu, že nehledáme odpovědi, které by potvrdily naše vznikající hypotézy. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)

Při sběru dat byl použitý hloubkový rozhovor polostrukturovaného typu. Dle Švaříčka (in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) je to nejčastěji používaná technika, která umožňuje zachytit přirozené výpovědi. Polostrukturovaný typ rozhovoru představuje předem připravené otevřené otázky. Během rozhovoru jsou některé z nich rozšířeny o navazující otázky. Otázky by měly být pro dotazovaného srozumitelné a neměly by být sugestivní. Otevřené otázky umožňují respondentům vysvětlit své přístupy a postoje. Hloubkový rozhovor zahrnuje výběr metody, přípravu rozhovoru, vlastní dotazování, přepis, reflexi, analýzu dat a psaní výzkumné zprávy. Přepis rozhovoru, který trval přibližně deset minut, trvá zhruba hodinu. Důležité je přenést do přepisu vše, co dotazovaný vyslovil.

5.4 Výběr informantů a realizace výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření této práce bylo zvoleno celkem deset informantů. Mezi hlavní kritéria patřil žák s poruchou autistického spektra (PAS) v malotřídní škole, dále pak vztah k žákovi s PAS v edukačním procesu a rodinně právní vztah (rodič, opatrovník apod.). Věk ani pohlaví informantů nebylo pro účely této práce podstatné. Jelikož byl hlavním

kritériem žák s PAS v malotřídní škole, jedná se dle Miovského (2006) o metodu záměrného výběru, konkrétně o záměrný výběr přes instituce. Celkem bylo osloveno deset základních škol malotřídních z České republiky, které vzdělávají žáka s PAS. Původně byly na doporučení SPC osloveny čtyři základní školy malotřídní. Účast potvrdila pouze jedna škola. Bylo tedy nutné oslovit další základní školy malotřídní. K oslovení byly využity běžné komunikační prostředky (email, telefon, sociální sítě). Dalších šest oslovených škol svou účast nejprve potvrdilo, ale rozhovoru se nakonec zúčastnily tři školy. Celkem se tedy rozhovorů zúčastnili čtyři učitelé a tři asistenti pedagoga. U učitelů byl získán kontakt na asistenty pedagoga a obráceně. Zároveň byl od nich získán kontakt na rodiče žáka s PAS. Zde se jedná o metodu sněhové koule, kdy od prvních informantů získáváme kontakt na další informanty splňující stanovená kritéria. (Miovský, 2006) Rodičů dětí s PAS bylo osloveno celkem čtrnáct. Na základě doporučení pedagogických pracovníků jich bylo osloveno sedm. Svou účast však potvrdil pouze jeden rodič. Zbýlých sedm rodičů bylo osloveno na sociálních sítích, které sdružují rodiče s dětmi s PAS. Zde účast potvrdili čtvery rodiče, ale polostrukturovaného rozhovoru se však zúčastnili dvojce rodiče. Celkem se tedy polostrukturovaného rozhovoru zúčastnili troje rodiče.

Realizace výzkumného šetření probíhala v online prostředí nebo po telefonu. Informanti byli časově velmi vytížení a sami navrhovali místo osobního setkání uskutečnit rozhovor v online prostředí (Messenger, Skype, WhatsApp) nebo po telefonu. Jejich požadavkům bylo vyhověno. Po oslovení informantů byl s každým domluvený individuální termín rozhovoru. Informanti byli seznámeni s průběhem rozhovoru, jeho účelu a interpretací. Byli také dotázáni, zda souhlasí s nahráváním rozhovoru. Dále byli ujištěni, že jim bude zaručena anonymita a v bakalářské práci se nebudou uvádět žádné osobní údaje, které by mohly vést k jejich identifikaci. Na základě těchto informací udělili informovaný souhlas. Dle Hendla (2005) by měl být informovaný souhlas vždy součástí výzkumu. Miovský (2006) také zdůrazňuje zajištění ochrany osobních údajů. Nahrávky rozhovorů byly po přepsání do písemné podoby ihned smazány. Části rozhovorů jsou v bakalářské práci interpretovány a doslovně citovány.

6 Interpretace výzkumných cílů

Pro zachování anonymity jsou informanti uváděni pod označením písmene I a číslem 1–10. Jména žáků, škol, měst a institucí jsou s ohledem na zajištění anonymity vynechána a případně nahrazena obecnými a neutrálními názvy. Citace rozhovorů jsou uvedeny uvozovkami a psány kurzívou.

6.1 Interpretace DVC 1

DVC 1: Jak probíhá inkluze žáka s PAS v malotřídní škole z pohledu učitele?

Délku praxe výuky žáků s PAS, osobní zkušenosti s jejich výukou a podporou v malotřídní škole uvádějí informanti podobně, pouze jeden má zkušenost výrazně delší „*Vyučuji asi deset let.*“ (I1) „*Učím dva roky začku s PAS – druhý ročník a tři roky žáka s PAS – pátý ročník. Podpora v malotřídní škole velmi dobrá ...*“ (I3) „*Učím ho dva roky. Žák pracuje s asistentem pedagoga. Velmi mu vyhovuje menší počet žáků ve škole a celkově klidnější prostředí.*“ (I4) Jeden informant uvádí zkušenost kladnou i negativní „*Dva roky jsem na některé předměty vyučovala chlapce s Aspergerovým syndromem. Vzdělávání bylo bez problémů. Od září jsem začala vyučovat chlapce s autismem v 1. třídě. Už od začátku bylo evidentní, že má chlapec těžké postižení a vzdělávání nebude snadné.*“ (I2)

Na otázku, s jakými specifickými potřebami žáka s PAS pracují v jejich třídě, odpovídali informanti většinou shodně „*Potřebují individuální přístup, klid na práci, časté střídání činností, zařazování tělovýchovných prvků, názorné pomůcky a hlavně pochopení.*“ (I1) Další uvádí „*Potřebují delší časovou dotaci na dílčí úkoly. Je nutné ověřovat porozumění zadané práci hned na začátku. Dopomáhat při socializaci v kolektivu, orientaci ve škole. Nutné je pro ně klidnější prostředí. Potřebují vždy pomoc asistenta pedagoga a individuální přístup k hodnocení.*“ (I3) „*Určitě to je nerovnoměrné rozvíjení kognitivních schopností, omezená komunikace, nízká kvalita pozornosti, velmi pomalé pracovní tempo, snížená schopnost porozumění složitějším úkolům a pokynům, vyšší citlivost na rušivé podněty a horší navazování mezilidských vztahů.*“ (I4) Poslední informant uvádí u žáka silné agresivní chování a těžkou poruchu pozornosti „*Chlapec má silné agresivní chování, těžkou poruchu pozornosti. Je schopen se vzdělávat pouze pár minut, poté přichází afekt, ze kterého se vzpamatovává i 2 hodiny.*“ (I2)

Využívání podpůrných prostředků, strategií nebo metod při výuce žáků s PAS ve třídě, se shodovaly v individuálním přístupu, využívání různých pomůcek, respektování pomalého pracovního tempa a nutnost relaxace „*... Individuální přístup, střídání činností,*

zařazování tělovýchovných prvků v hodině, názorné pomůcky a velmi důležité je pochopení.“ (I1) „... relaxační místnost, asistenta pedagoga, IVP. Chlapec není schopný jakéhokoli vzdělávání. Snažíme se formou hry, obrázků, ale nic nepomáhá.“ (I2) „... individuální práce, využívání pomůcek, přehledů, práce s tabletem, trénování různých sociálních situací, respektování pracovního tempa.“ (I3) „... potřebují asistenta pedagoga, více názorných pomůcek, pomalejší pracovní tempo v určitých předmětech, hodně motivace, obrázky, samolepky. Za odměnu pouštíme video s písničkou. Při únavě jdou relaxovat. Asistentka třeba lehce masíruje. Jinak asistentka ještě ráno před výukou rozcvičuje podle cviků z ergoterapie. Na relaxaci mají takový relaxační pytel. V matematice potřebují číselnou osu na dopočítávání. Žačka píše pouze hůlkovým písmem. Hodně také využíváme tablet se sluchátky.“ (I4)

Na otázku, jak se připravují na práci s žákem s PAS a jak získávají potřebné informace a podporu, odpověděli informanti téměř shodně, ale každý s jinou zkušeností „Spolupracujeme s PPP, SPC, s psychologkou, speciální pedagožkou. Absolvujeme školení. Spoustu informací získáváme četbou odborné literatury a praktikujeme tandemové vzdělávání.“ (I1) Další informant uvádí negativní zkušenost při získávání odborné pomoci „Hledali jsme pomoc u různých odborníků, dokonce i na psychiatrii. Nikdo nám nebyl schopný pomoci.“ (I2) U zbylých informantů byly odpovědi shodné „Podstupuji různá školení. Hodně čerpám na internetu a v literatuře. Zajímám se sama o tuto problematiku, abych jí co nejvíce pomohla.“ (I3) „Spolupracuji se SPC. Účastním se školení. Věnuji se problematice individuálním studiem dostupných materiálů a sdílením zkušeností prostřednictvím sociálních sítí.“ (I4)

Úpravu prostředí před nástupem žáka s PAS do školy a nyní uvádějí informanti minimální „Úpravu prostřední asi žádnou. Nyní máme jen možná více pomůcek. Relaxační koutek máme.“ (I1) „Relaxační koutek, piktogramy.“ (I2) „Řekla bych, že je to stejné. Nakoupili jsme různé pomůcky. Prostředí jsme upravovat nemuseli.“ (I3) „Úprava nebyla provedena žádná. Relaxační koutek máme.“ (I4)

Informanti se shodují v hodnocení nastavení podpůrných opatření a spoluprací se SPC, pouze jeden měl negativní zkušenost „Máme s nimi dobré zkušenosti. Domlouváme se společně na další strategii dle aktuálních potřeb žáka.“ (I1) „Chlapec je v péči PPP a s tou jsme tedy velice nespokojení. Nejsou schopni ho řádně vyšetřit a do zprávy jen napíší, že nespocoval. Naši školu rodičům přesto doporučili. Přes SVP jsme rodičům domluvila možnost SPC, ale to rodiče odmítli, protože je to prý moc daleko.“ (I2) „Nastavená podpůrná opatření jsou v pořádku, velmi užitečná pro žáka i učitele. V případě

nějakého problému je konzultuji. SPC většinou vychází vstříc, poradí.“ (I3) „Z podpůrných opatření je poskytnut asistent pedagoga na celý úvazek, ten je využíván i v odpolední družině. Dále byly poskytnuty individualizované pomůcky a předmět speciálně pedagogické péče. Nastavená podpůrná opatření jsou dostačující.“ (I4)

Spolupráci s asistentem pedagoga při podpoře žáka s PAS, uvádějí informanti obdobnou „*Obvykle se domlouváme na struktuře dne. V průběhu vyučování reaguje asistent podle potřeb žáka. Asistent je ve třídě velkým přínosem.“ (I1) „Asistentky tu máme dvě a obě jsou naprosto úžasné. Před výukou probíráme denní plán a odpoledne opět konzultujeme.“ (I2) Další uvádí také dobrou spolupráci, ale zároveň poukazuje na tendence vypracovávat úkoly místo žáka „S asistentkou se denně ústně domlouváme podle probíraného učiva. Asistentka má možnost připravit názorné pomůcky. Zkušenosti mám dobré. Asistentka má akorát tendenci dělat povinnosti či úkoly místo žačky. Tady je to těžší domluva, i když neustále vysvětlujeme, že by to dělat neměla.“ (I3) „Spolupráce s asistentkou je velmi dobrá. S asistentkou rámcově probíráme přípravu na následující den, v případě nového učiva vytipováváme případné problémy a snažíme se jim předcházet. Asistentka je nezbytná a velmi se podílí na vzdělávání.“ (I4)*

Na otázku spolupráce a komunikace s rodiči žáka s PAS, odpovídali informanti až na jednoho shodně „*S rodiči máme velmi často osobní schůzky. Spolupráce je dobrá.“ (I1) „Velice špatná. Matce je kolem 30 let a zdá se, že nemá moc vysoké IQ. Tudíž si spoustu věcí neuvědomuje a nechápe. Otec je o 30 let starší a pořád si myslí, že kluk z toho vyroste. Ačkoliv se snažíme upozorňovat na problematické chování a že by bylo lepší dát syna do speciální školy, nechtějí o tom slyšet.“ (I2) „Komunikace s rodiči je velmi dobrá, komunikujeme prostřednictvím emailu, občas osobně, intenzivní komunikace není nutná.“ (I3) „...Komunikace je obvykle ústní s dalšími pedagogy na denní bázi. V jiné třídě je u žáka s PAS horší komunikace s maminkou. Snaha ze strany školy je výrazně větší. Asi tak jednou za tři měsíce probíhá osobní setkání, což mi přijde velice nedostačující. Bohužel ze strany matky není zájem.“ (I4)*

Jako nejčastější výzvy, které informanti při podpoře žáka s PAS v jejich malotřídní škole zažili, uvádějí agresivní chování, vulgární výrazy a nepochopení sociálních situací „*Nejhorší bylo zvládnutí agresivity. Chlapec v afektu útočil na děti i na nás pedagogy. Asistentka každý den nasazuje život. Chlapec je velký a silný. Všichni jsme kolikrát pokousaný, poškrábaný, máme i roztrhané oblečení. Asistentka chlapce v afektu zalehne, obejmě, odnese do klidové místnosti, kde mu čte pohádku a on z vyčerpání usne.“ (I2) „U žáka páté třídy byly vulgární výrazy na účet pedagogů, nadávky apod. Snažím se*

mírně, ale důrazně netolerovat nevhodné chování. Zvýším hlas, aby žák věděl, že to není vhodné. Občas vznikají konflikty s ostatními spolužáky. Tady se opět snažím řešit důraznou domluvou.“ (I3) „Žákovo chování není agresivní, ale některé situace a vztahy mezi spolužáky hůře chápe – je třeba neustále vysvětlovat. Žák trvá na dokončování všech úkolů, sám od sebe vždy požaduje bezchybný výkon, porovnává se s ostatními spolužáky nebo s předlohou. V případě, kdy má pocit, že úkol není perfektně splněn, je vystresovaný a nedůtklivý.“ (I4) Jeden informant uvádí spíše osobní pohled než nějaký konkrétní problém, který by musel během vzdělávání řešit „Podpora žáků mě naučila klidnému jednání, pochopení. Díky mnoha diagnózám mě i posunula ve vzdělanosti.“ (I1)

Někteří informanti by inkluzi žáka s PAS v jejich malotřídní škole nedoporučili z důvodu problémového chování nebo výrazných deficitů ve vzdělávání „V některých případech bych preferovala docházku žáka do speciální školy. Ale je to velice individuální. Některí vše zvládají bez obtíží. Inkluze tedy není pro každého. Pokud jsou výrazné deficity při vzdělávání nebo nežádoucí chování.“ (I1) „Inkluze se tady bohužel nezdařila. Tím, že chlapec neměl řádné vyšetření pro nespolečenskou spolupráci, nebyla správně nastavená podpůrná opatření. Chlapec nebyl schopný plnit i jen dílčí úkoly, a to vedlo k afektům. Chtěl se účastnit aktivit s ostatními dětmi, ale bohužel po svém. Nechápal, co se po něm chce. Třeba děti stavěly z kostek stavbu a on jim to chtěl jen bourat. Nedokázal pochopit, že se nebude bourat, ale stavět. Jinou činnost ale odmítal.“ (I2) „Každé dítě s PAS je jiné. Ze dvou, které ve škole máme, je jedno dítě bezproblémové. Proces inkluze je velmi potřebný. Průběh začlenění je pomalý, ale plynulý. Dělá pokroky ve všech oblastech. Druhý žák naopak ve škole působí často nepříjemné klima. Má problémové chování, a to je velmi náročné pro běžného pedagoga. I přes několik schůzek s maminkou a vysvětlení situace, maminka neplánuje přeložení na praktickou školu. Myslím si, že běžná škola je zrovna pro tohoto žáka nevhodná. Nic mu nepřináší.“ (I3) „Začlenění žáka do kolektivu proběhlo bez problémů, žák je ve škole spokojený, účastní se i volnočasových aktivit.“ (I4)

Pro zlepšení podpory žáka s PAS v jejich malotřídní škole se názory informantů liší. Některí vnímají jako důležité pozici AP „Důležité je zachovat asistenta. Velice často dopomáhá při oblékání, na společných akcích. Nastávají situace, u kterých je asistent pro žáka jistotou. Má třeba možnost odejít z exkurze, když se začne něčeho bát.“ (I3) „Zachovat pozici asistenta pedagoga.“ (I4) Další uvádí důležitost klidného prostředí „Důležité je klidné prostředí, kamarádská atmosféra a hlavně důvěra.“ (I1) A poslední dává důraz na kvalitnější vyšetření ve školském poradenském zařízení a nahrazení AP speciálním pedagogem „V tomto případě lepší vyšetření v PPP nebo ideálně v SPC. Pro chlapce by

bylo lepší místo asistenta přidělit speciálního pedagoga, vzdělávat v oddělené místnosti a společné výuky se účastnit pouze na chvíli třeba při hudební výchově nebo výtvarce a postupně navyšovat dle jeho aktuálního stavu.“ (I2)

Shrnutí DVC 1

Časový horizont vzdělávání žáků s PAS na malotřídní škole je u informantů velmi podobný. Pohybuje se okolo dvou let, výjimkou je deset let. Jako specifické potřeby žáků s PAS vnímají informanti zejména individuální přístup, nízkou pozornost, pomalé pracovní tempo, nerovnoměrné rozvíjení kognitivních schopností, potřebu názoru, dopomoc při socializaci, snadnou vyrušitelnost, sníženou schopnost porozumění složitějším úkolům a omezenou komunikaci a problémové chování. Ve výuce u žáků s PAS informanti přistupují individuálně, využívají zejména asistenta pedagoga, názorné pomůcky a přehledy, pracují s tabletem, respektují pomalé pracovní tempo, zařazují relaxační chvíle, střídají činnosti, zapojují do výuky herní prvky, motivují k práci pomocí samolepek a obrázků. Podporu a informace při vzdělávání žáků s PAS získávají informanti v PPP a SPC, účastní se různých školení, čerpají z internetu a odborné literatury a někteří se obracejí na odborníky v oboru psychiatrie. Všichni informanti se shodli, že nebylo potřeba dělat významnou úpravu prostředí ani před nástupem žáka s PAS do jejich malotřídní školy ani nyní. Zajistili pouze relaxační koutek a piktogramy. Nastavení podpůrných opatření ze strany PPP a SPC hodnotí většina informantů kladně a v případě potřeby mohou tato opatření konzultovat. Jeden informant má bohužel s PPP negativní zkušenost. Uvádí, že PPP nedokáže žáka řádně vyšetřit a do zprávy jen napíše, že nespolupracoval.

Spolupráci s asistentem pedagoga hodnotí všichni informanti kladně, jeho přítomnost považují za nezbytnou. Pravidelně společně konzultují přípravu na výuku, snaží se předem vytipovat problematická místa a předcházet jim. Jeden informant uvádí, že má asistent pedagoga tendence vypracovávat úkoly místo žáka, a to i přes opakované upozornění. Komunikace s rodiči žáka s PAS je u většiny informantů dobrá, probíhá pravidelně osobně, telefonicky nebo emailem. Jiní informanti uvádějí obtížnou komunikaci s rodiči žáka. Ačkoliv se snaží pravidelně osobně probírat dané situace, setkávají se s nepochopením nebo nezájmem.

Při vzdělávání žáků s PAS se informanti často setkávají s problémovým chováním. Jeden informant uvádí, že asistent pedagoga doslova nasazuje svůj život, aby zabránil agresivním útokům na žáky nebo pedagogy. Často se stává, že žák v afektu asistenta

pokouše, poškrábe nebo mu roztrhne oblečení. S touto situací si asistent pedagoga umí poradit, žáka zalehne, obejmě a odnese do klidové místnosti, kde afekt pomine a žák vyčerpáním usne. Ostatní informanti uvádí jako problémové chování vulgární výrazy nebo nepochopení sociálních situací. U jednoho žáka dochází ke zhoršení chování v případě nedokončení úkolu nebo chybování. S ohledem na problémové chování a výrazné deficity ve vzdělávání by někteří informanti inkluzi žáka s PAS v jejich škole nedoporučili. U bezproblémových žáků nevidí informanti v inkluzi problém, naopak si ji pochvalují. Pro zlepšení podpory žáka s PAS v jejich škole se informanti shodují v zachování asistenta pedagoga a klidném prostředí. Jeden informant by uvítal lepší vyšetření ve školském poradenském zařízení a nahrazení asistenta pedagoga speciálním pedagogem.

6.2 Interpretace DVC 2

DVC 2: Jak probíhá inkluze žáka s PAS v malotřídní škole z pohledu asistenta pedagoga?

Délka praxe informantů u žáků s PAS a jejich zkušenost na malotřídní škole se u dvou z nich shoduje „*Pracuju s žákem 4 roky. Zkušenost je zatím docela dobrá.*“ (I5) „*Jako asistentka pracuji 4 roky, vše funguje dobře.*“ (I7) Jeden informant má zkušenost velice krátkou, ale dobrou „*Pracuji zatím jeden rok. Zkušenost mám dobrou. Mám šikovnou žačku.*“ (I6)

Na otázku, s jakými specifickými potřebami žáka s PAS pracují v jejich třídě, odpovídali informanti s různými zkušenostmi „*Potřebuje neustále ujišťovat o správnosti jeho práce. Pak je potřeba ho podporovat při komunikaci se spolužáky.*“ (I5) „*Musí mít řád. To pak pracuje dobře. Individuální přístup. Občas je potřeba pomoc s vyndáním pomůcek. Má své místo ve třídě, v šatně má hned na kraji, aby měla prostor. Potřeba relaxace...*“ (I6) „*Potřebuje neustále ujišťovat, že práci dělá správně. Špatně se vyrovnává s chybami, má pak záchvaty vzteku. Vždycky potřebuje být ve všem první, neumí prohrávat. Neustále a každému vypráví o svých zájmech, i když o to ostatní nemají zájem. Je v tom urputný. Dokáže se přiblížit na pár centimetrů a dívat se jakoby skrz oči a pořád dokola opakovat to svoje. Má také fóbii z hmyzu. I z toho na obrázku.*“ (I7)

Podpůrné prostředky, strategie a metody při výuce žáka s PAS ve třídě využívají informanti různé s ohledem na jejich zkušenosti „*Žák potřebuje v matematice kartičku s násobilkou a dělením, číselné osy, domino a bingo. Při čtení využíváme globální čtení. V gramatice potřebuje kartičky s vyjmenovanými slovy, myšlenkové mapy a využíváme*

Logico piccolo.“ (I5) „...je v první třídě a vše zvládá dobře bez pomůcek. Je potřeba být přísnější. Když jsem byla mírná, využívala toho a moc nepracovala.“ (I6) „Neustále ujišťujeme, že je práce v pořádku. Snažíme se opatrně pracovat s chybou. Za každý úkol chválíme, dáváme smajlíky, razítka. Žák má spoustu názorných pomůcek, relaxační pomůcky a relaxační koutek. Práci dělíme na individuální, skupinovou nebo na počítači.“ (I7)

Na otázku, kdo se podílí na tvorbě didaktických pomůcek pro žáka s PAS, uvádějí dva informanti sebe ve spolupráci s učitelem „*Třídní učitelka a já.*“ (I5) „*Veškeré pomůcky vyrábím já podle zadání paní učitelky. Některé vyrobím i sama dle aktuální potřeby.*“ (I7) Jeden informant uvádí, že pomůcky nevyužívají „*Didaktické pomůcky zatím nepoužíváme, jde to zatím bez nich.*“ (I6)

Čas, který tráví informant během výuky pouze s žákem s PAS nebo s ostatními žáky, se u informantů liší „*Asi půl na půl.*“ (I5) „*Většinou jsem celou hodinu u žačky. Když tam nejsem, tak povídá a nepracuje, prostě vyrušuje.*“ (I6) „... celý den, ale během hodiny po chvilkách odcházím kontrolovat ostatní žáky, kteří potřebují pomoc. Většinou to je, když pracuje sám a s prací nepotřebuje pomoc.“ (I7)

V otázce, jak se připravují informanti na práci s žákem s PAS a jak získávají potřebné informace, se odpovědi různí. Dva informanti uvádějí, že se obracejí své nadřízené a pravidelně se účastní školení „*Příprava na další den probíhá vždy po domluvě s paní učitelkou. ... Jinak se účastním různých školení.*“ (I5) „*Každé ráno si s maminkou žáka předáme informaci, v jakém je psychickém stavu. Pokud je rozhozený, je potřeba přistupovat klidněji a nepřetěžovat ho. Důležité je nachystat si všechny potřebné pomůcky. Jinak vše konzultuji s paní učitelkou nebo ředitelkou. Školení absolvuji tak jednou ročně.*“ (I7) Poslední informant se obrací na různé webináře a nikdo jiný mu informace neposkytuje „*Asi nikdo. Často poslouchám webináře přímo o dětech s PAS.*“ (I6)

Na otázku, jak spolupracují s učitelem při podpoře žáka s PAS a jaké jsou jejich zkušenosti, odpověděli informanti shodně „*S paní učitelkou vše denně konzultujeme, děláme společné přípravy. Paní učitelka je začínající pedagog a řekla bych, že se skvěle doplňujeme. Spolupráce je skvělá.*“ (I5) „*Domluvíme se ráno, co se bude zhruba učit. Když přijde žačka, tak jí řeknu, co nás ten den čeká a pak při výuce už pracuji s dítětem. A když učitelka řekne, že budou pracovat společně, tak jen přihlížím a jen podle potřeby pomůžu třeba vyndat pomůcky. Paní učitelce chystám materiály, kopíruji, laminuji, co je potřeba.*“ (I6) „*Domlouváme se po vyučování, některé situace řešíme přímo v hodině. Do sešitů zapisuji, co zvládl sám, co s pomocí nebo vůbec. Obyčejnou tužkou označím chyby,*

kteře nebyl opakovaně schopný najít nebo odstranit. Pokud má splněné úkoly, obvykle ho paní učitelka nechá již relaxovat. Spolupráce je výborná, mohu říct svůj názor a paní učitelka s ní pak pracuje.“ (I7)

Spolupráci s rodiči a formu komunikace a její frekvenci, uvádějí informanti shodně „Zatím velmi dobrá, rodiče komunikují a snaží se dítěti pomáhat a podporovat naši práci. Informace píšeme buď do notýsku, nebo přes messenger. ... dle potřeby.“ (I5) „Komunikace je velice dobrá. Holčičku každý den ráno vozí a vždy si předáme informaci, když je problém už ráno. Při vyzvedávání vždy řeknu, jak ten den probíhal.“ (I6) „Komunikace je velmi dobrá. Maminka nás pravidelně o všem informuje, a to samé děláme i my. Denně si říkáme, jak probíhal celý den, co povedlo a co se nepovedlo nebo jaký problém jsme řešili.“ (I7)

Proces inkluze u žáka s PAS na jejich malotřídní škole, hodnotí informanti kladně „Velice dobré. Ostatní žáci se učí empatii, toleranci. Žák s PAS se učí komunikovat s ostatními žáky.“ (I5) „Moje žačka je začleněná na 100 %. Myslím, že zrovna u ní je dobře, že navštěvuje malotřídku a ne rovnou speciální školu.“ (I6) Jeden z nich poukazuje na zhoršení v čase s ohledem na odlišné potřeby a zájmy „Děti ho přijali celkem dobře. Ale s přibývajícím věkem už to není takové. On je pořád na stejné úrovni jako v první třídě, ale ostatní děti už mají jiné zájmy a nechtějí s ním trávit tolik času. Některé ho občas pošťuchují. Mají srandu z toho, že ho něco rozzlobí. Ve družině obvykle tráví čas sám, se mnou nebo vychovatelkou. Pohybových her se účastní velice rád s ostatními.“ (I7)

Pro zlepšení podpory žáka s PAS v jejich malotřídní škole, považují dva informanti klid, asistenta pedagoga a jistotu „Větší klid na práci s žákem s PAS. Není možné žáka odvést do jiné třídy, když nepracuje z důvodu nesoustředěnosti.“ (I5) „... důležitý je asistent. Ve škole je to pro něho taková druhá máma. Potřebuje se cítit bezpečně a být ve škole rád. Pak vše funguje skvěle. Možná by byla dobrá zvláštní místnost pro individuální výuku. Ve chvíli, kdy je potřeba, aby se žák lépe soustředil a nekoukal, co se učí jiný ročník.“ (I7) Jeden informant neuvádí žádnou potřebu „Vše funguje dobře. Není nic potřeba.“ (I6)

Shrnutí DVC 2

Dva informanti pracují na pozici asistenta pedagoga u žáka s PAS čtyři roky. Jeden informant je na této pozici první rok. Zkušenost s podporou žáka s PAS na malotřídní škole mají dobrou. Jako specifické potřeby žáka s PAS vnímají informanti časté

ujišťování o správně vykonané práci, potřebu pravidel a řádu, konkrétní místo ve třídě i v šatně, podporu při komunikaci s ostatními žáky, potřebu relaxace, dopomoc při chystání pomůcek, uplívání na konkrétních předmětech a zájmech, fobie. Informanti při vzdělávání těchto žáků využívají názorné pomůcky, přehledy, myšlenkové mapy, Logico piccolo, domino či bingo, počítačové programy. Zařazují relaxační chvílky, ujišťují o správném postupu při práci, chválí a motivují pomocí razítek a smajlíků. Práci dělí na individuální a skupinovou. Při výuce jsou informanti většinou přítomni u žáka s PAS nebo po chvilkách dopomáhají ostatním žákům. Informanti se pravidelně domlouvají s učitelem na pracovním plánu dalšího dne. Aktuální zdravotní stav žáka konzultuje každé ráno pouze jeden informant. Informant s nejkratší zkušeností s žákem s PAS uvádí, že mu nikdo neposkytuje žádnou podporu a své znalosti o problematice PAS si rozšiřuje při online webinářích. Ostatní informanti se pravidelně účastní školení.

Spolupráci s učitelem hodnotí všichni informanti kladně, pravidelně vše společně konzultují a připravují na další den. Chystají různé pomůcky a materiály pro výuku. Jeden informant značí do sešitu průběh práce žáka, aby měl učitel zpětnou vazbu. Komunikaci s rodiči hodnotí informanti také velmi kladně. Dle potřeby si předávají informace osobně, do notýsku nebo přes Messenger. Inkluzi žáka s PAS na malotřídní škole vnímají všichni jako úspěšnou. Jeden informant uvádí zhoršení v čase s ohledem na vývoj dětí a jejich postupné dospívání. S tím přicházejí rozdíly v zájmech a začlenění do kolektivu už není jako na začátku školní docházky. Pro zlepšení podpory je dle informantů důležitý asistent pedagoga, klid a jistota. Jeden informant uvádí, že je žákovi s PAS tzv. druhou mámou, která ho provází školním prostředím. Další zmiňuje potřebu zvláštní místnosti pro individuální výuku, kde by se mohl žák lépe soustředit.

6.3 Interpretace DVC 3

DVC 3: Jak probíhá inkluze žáka s PAS v malotřídní škole z pohledu rodičů žáka s PAS?

Pro výběr malotřídní školy ke vzdělávání jejich dětí bylo pro dva informanty důležité doporučení vzdělávacích institucí, menší kolektiv a zkušenost buď osobní, nebo přímo se vzděláváním žáků s PAS „*Do speciální pro děti s PAS a mentální postižení ji nechtěli vzít kvůli absenci mentálního postižení. Zkoušeli jsme speciální školu pro zrakově postižené. ... ale do běžných tříd měli nával a do speciální třídy pro děti s kombinací nám vlastně řekli, že je moc dobrá, ať ji to neděláme a dáme do běžné.*“ (I9) „*Bylo mi doporučeno speciální školkou, abysme syna zařadili do malé třídy. Nejlíp někde do vesnice...*“

(I10) Jeden informant zvolil tento typ školy jako kompromis mezi běžnou základní školou a základní školou speciální „*Tak my jsme věděli, že naše holka velkou školu nezvládne. Já jsem ji ale nechtěla dát do specky. Chtěla jsem jí dát šanci na normální vzdělání. Tak jsem napsala asi do čtyř malotřídek.*“ (I8)

Podpůrná opatření, která jsou poskytována jejich dětem ve škole, uvádějí dva informanti shodně „*Tak má individuální plán a asistentku. V učení ten individuál je fajn a asistentku má na celý úvazek. Ale dostala takovou starou, která na ní pořád něco vidí a jde proti dceři.*“ (I8) „*Asistent pedagoga. ... Pak má taky IVP. Ten vypracovala PPP. Jsou tam konkrétní úlevy. Plán dodržují, spíš nejsme spokojeni s tím, co doporučila PPP.*“ (I9) Poslední informant uvádí jako podpůrné opatření pouze asistentku a relaxaci „*Pokud usoudí asistentka nebo paní učitelka, má možnost odejít ze třídy a odpočinout si nebo si odpočinout na relaxačním vaku. Podle mě to synovi velice pomáhá, když si může odpočinout zvolnit nebo se zahrát.*“ (I10)

Hodnocení pomůcek poskytovaných školou co do množství a efektivity, se u informantů liší. Jeden je spokojený a některé pomůcky zná, jejich množství ale neodhadne „*Pomůcky jsou skvělé... Pomůcek přesně nevím, kolik mají ve škole. Paní učitelka má složku nebo spíše krabici, kde má všechny pomůcky. Paní učitelka vytvořila synovi nástěnku, aby si tam dal, co je za den, jaké je venku počasí, jakou má náladu. Syna motivuje, když je učení zábavnou formou.*“ (I10) Jiný zná také pomůcky svého dítěte, ale uvítal by pomůcky, které nejsou v doporučení a navrhuje je klinický psycholog „*Pomůcky hodnotíme průměrně. Škola je dobře vybavená. Mají interaktivní tabuli, tablety pro určité činnosti, lavice s náklonem, odpočinkovou zónu ve třídě. Nicméně jsme byli s dcerou minulý týden u klinického psychologa a ten byl překvapený, že škola nepracuje s větší únavností dcery a nepoužívá další věci jako je třeba dyslektické okénko, zvětšené písmo, barevnou čtecí fólii apod. Nicméně v tomto ohledu nepadlo ani doporučení z PPP.*“ (I9) Poslední informant nebyl školou informován o poskytnutí konkrétních pomůcek, a to ani na požádání „*No já ani nevím jaké má. Škola na to dostala nějaký peníze, ale nikdy jsem nic neviděla... Jo, ale nikdy mi nic neřekli. Že skoro nic nepotřebuje.*“ (I8)

Odpovědi na otázku, kdo tvoří didaktické pomůcky pro žáka s PAS, se u informantů opět liší „*To nevím, žádný jsem neviděla, domů nic nenosí.*“ (I8) „*Škola má speciálního pedagoga, který toto nastavuje.*“ (I9) „*Paní učitelka komunikuje s autistickou školou ve městě a komunikuje i s učiteli, kteří mají též děti s PAS. Takže čerpá dost od ostatních, co mají zkušenosti s PAS. Je úžasná, snaží se co nejvíc pomáhat synovi. ... Paní učitelka mu je i zafóliovala.*“ (I10)

V otázce, jakou další podporu ve vzdělávání by si přáli pro své dítě a pro sebe jako rodiče, korespondují odpovědi informantů s jejich odpověďmi na předchozí dvě otázky „... hlavně jinou asistentku a bylo líp. Ne 60letou, která na to nemá a nechce.“ (I8) „Určitě bych byla ráda, kdyby byla dcera zařazená i v SPC právě pro lepší nastavení pomůcek, prostředí...“ (I9) „...za mě už další podporu nepotřebujeme. Nebo mě spíš už ani nic nenapadá ...“ (I10)

Čas, strávený školní přípravou, je u informantů podobný „Moc ne. Ona je šikovná. Asi jako každý jiný dítě.“ (I8) „S dcerou společně hodinu denně, chce to někdy na etapy.“ (I9) „Když syna přivezu ze školy, vrhneme se hned na učení a úkoly a trvá to asi 2 hodiny.“ (I10)

V otázce, jak spolupracují s učitelem a asistentem pedagoga při plánování vzdělávacího procesu a stanovování cílů pro jejich dítě s PAS, uvádějí informanti různé zkušenosti. Dva z nich se aktivně na ničem nepodíli „Vloni to bylo super, ředitelka se strašně snažila. Asistentka je stará a nemá vůbec pochopení.... Ted' už není vůbec nic. Dochodí tenhle rok a od září jde do specky. Ve vzdělání s ní problém nebyl. Jen to chování nedávají.“ (I8) „Při plánování moc nespolutracujeme. Plán vytvořil školní speciální pedagog na základě PPP. Se mnou zkonzultovali hotovou verzi. Průběh hodnotíme na pravidelných schůzkách.“ (I9) Pouze jeden informant se aktivně podíli při plánování vzdělávacího procesu „Plánování vzdělávacího procesu a cílů řešíme s paní učitelkou a paní asistentkou osobně. Paní učitelka mi vše objasní a vysvětlí, jak to vnímá ona, jak to syn zvládá ve škole a paní asistentka doplňuje veškeré informace z jejího pohledu.“ (I10)

Komunikaci se školou, zejména s učitelem a asistentem pedagoga, hodnotí dva informanti kladně. Komunikují pravidelně osobně, po telefonu, emailu nebo přes školní systém „Komunikaci hodnotím hodně kladně. Dostala jsem kromě učitelů i telefon na asistentku. Každý den mi při vyzvedávání hlásí průběh, jak učební, tak v rámci sociálních interakcí. Hodně komunikujeme osobně, pravidelně se vidáme na individuálních schůzkách a vyměňujeme si informace přes aplikaci Bakaláři.“ (I9) „S paní učitelkou máme pravidelné sezení, někdy i přes telefon nebo e-maily. S paní asistentkou je to přes telefon nebo osobně. Komunikace se školou i s paní učitelkou a paní asistentkou je skvělá. Nemůžu si na nic stěžovat.“ (I10) Jeden informant uvádí zpočátku dobrou zkušenost, která se v současné době změnila v negativní „Vloni super, velká snaha. Pravidelně jsme o všem mluvili a snažili se pro dceru udělat maximum. Jenže asistentka ji nemá ráda a ted'

novou učitelku manipulovala proti holce, aby ji nebrala na výlet, prostě nikam. Pak přišla nová asistentka a ta byla o trochu lepší, ale učitelka už holku vyčlenila ...“ (I8)

Na otázku, jaké jste zažili výzvy jako rodič dítěte s PAS v malotřídní škole a jak jste se s nimi vyrovnali, uvádějí informanti zejména nežádoucí chování svých dětí a nepochopení sociálních situací „... *Teď nedávno naše dcera údajně pobodala učitelku kulatějma nůžkama. No ale dcera to podala tak, že to byla spíš nešťastná náhoda. Učitelka měla na boku malý červený flek a pak stroupek. Volala mi, co se stalo a chtěla dnes volat policajty. Kvůli stroupeku o velikosti nehtu na malíčku. Tak jsem se to snažila uklidnit, že policajti snad nejsou nutný. Chvilí pak nesměla do školy. Teď nesmí na žádné školní akce. Škola jí tam už nechce.“ (I8) „Řešíme běžně sociální situace, kterým dcera nerozumí. Děti se strkají ve frontě a ona to bere jako útok na svojí vlastní osobu. Jinak se dcera zúčastnila vystoupení s ostatními prvňáčky a některé děti z publika si na ní ukazovali. Bylo těžké jí to vysvětlit. Bere si to, začíná vnímat svoji jinakost. Neúčastní se třeba školy v přírodě, protože má potíže se spaním. ... Ona se chce kamarádit a děti jsou na ní hodné, nicméně o nic dalšího nestojí. Nejsou to velké výzvy, ale každý týden řešíme, že je z něčeho smutná, nešťastná nebo něčemu nerozumí. Přitom děti i učitelé se k ní chovají nanejvýš vstřícně.“ (I9) „U syna začátky byly vždy náročné, než si zvykl a děti na něho. Řešili jsme spíše začlenění mezi děti a komunikaci. Syn nám dost začal lhát o tom, že ve škole něco provedl a myslel si, že když nám to zatají, tak se nic neděje. Společnými silami za spolupráce s asistentkou jsme se dopátrali, že to bylo tím, když děti občas dělaly naschvály a syn to pobral po svém ...“ (I10)*

Proces inkluze u svých dětí s PAS v malotřídní škole vnímají dva informanti jako úspěšný „*Dcera je mnohem spokojenější, než byla v mateřské škole, nemá problém do školy jít. Má ráda některé děti. Ten vztah je spíš jednostranný, ale nikdo jí vyloženě neodstrkuje. Vcelku se snaží jí zapojit. Sama si vybírá, jakých činností se zúčastní. Chodí se školou na plavání, zapojuje se do divadla, chodí na kroužek anglického jazyka, všechny výlety. Je, dá se říct na okraji, spíše samotářská, ale pokud chce být mezi dětmi, přijímají ji. Má ve stejné třídě ještě svou mladší sestru. Dcera je kontaktní a v tomto ohledu jsme vděční za přístup asistentky i učitelů, nemají problém jí mazlit, nechat sedět na klíně apod. Dcera chodí na dvě hodiny do družiny. Je tam s ní i asistentka a zvládá to dobře.“ (I9) „Podle mě syna přijali velice dobře. Děti ho chápou, občas tedy ho mrzí, že si s ním nechce někdo hrát. Je to teda spíše tím, že syn miluje policii a hasiče, takže neustále bankovní loupeže, takže chápeme, že někdy děti nechtějí. Ale jinak velice rád se zapojuje do her. Syn je ve škole velice spokojený. Na to, jak je syn těžce hyperaktivní, zvládá*

v hodinách spolupracovat s paní učitelkou i paní asistentkou. Kdykoli něco nepochopí, přihlásí se a paní učitelka zpomalí a vysvětlí ještě jednou.“ (I10) Jeden informant hodnotí proces inkluze negativně „Jako snaha tam byla, ale ta asistentka ji prostě nezvládala. Pořád chodili do knihovny, protože ve třídě měla záchvaty vzteku a házela věcmi. A asistentka nevěděla, co s tím. Vyřadili ji ze všech výletů. Nesmí s nima nikam, ani na plavání. Akorát chodí do družiny a tam má asistentku.“ (I8)

Shrnutí DVC 3

Pro výběr malotřídní školy bylo pro dva informanty důležité doporučení vzdělávacích institucí, aby zkusili běžnou školu s menším počtem žáků místo školy speciální. Dále to byl menší kolektiv, osobní zkušenost s konkrétní školou nebo zkušenost školy se vzděláváním žáků s PAS. Jeden informantu uvádí, že volba malotřídní školy byl kompromis mezi běžnou základní školou a základní školou speciální. Jako podpůrná opatření uvádějí informanti asistenta pedagoga, individuální vzdělávací plán a potřebu relaxace. Jiná podpůrná opatření neznají. Pomůcky poskytované školou hodnotí informanti různě. Jeden informant uvádí, že jsou pomůcky skvělé a jsou ve škole uloženy ve speciální krabici. Dále uvádí nástěnku, na které jsou například dny v týdnu, počasí, nálada žáka. Další informant uvádí částečnou spokojenost s pomůckami. Uvítal by další pomůcky, které doporučil klinický psycholog. Je to například barevná čtecí fólie, zvětšené písmo, dyslektické okénko apod. Poslední informant uvádí, že nebyl školou informován o poskytnutí pomůcek, ačkoliv na ně škola dostala finanční prostředky. Didaktické pomůcky pro žáky s PAS jsou v kompetenci speciálního pedagoga nebo je vytváří dle informantů paní učitelka ve spolupráci s autistickou školou a ostatními učiteli, kteří mají s těmito žáky zkušenosti. Poslední informant odkazuje na předchozí otázku, ve které sdělil, že nebyl seznámen s poskytováním pomůcek a jeho dítě domů žádné pomůcky nenosí. Jako další podporu pro vzdělávání jejich dětí vidí jeden informant ve změně asistenta pedagoga a klade důraz na nižší věk než šedesát let a chuť tuto práci vykonávat. Další informant by uvítal přijetí do SPC, neboť se domnívá, že by byla lépe nastavená podpůrná opatření. Poslední informant je spokojený a nepotřebuje žádnou další podporu. Informanti tráví školní přípravou s jejich dětmi s PAS přibližně stejný čas jako s jinými dětmi. Uvádějí jednu až dvě hodiny. Při plánování vzdělávacího procesu jejich dětí s PAS se aktivně na spolupráci s učitelem a asistentem pedagoga nepodílí dva informanti. Jeden informant uvádí, že plán vytvoří speciální pedagog na základě doporučení z PPP a s ním již následně konzultují hotovou verzi. Další informant uvádí, že se při tvorbě plánu před rokem snažila paní

ředitelka najít ta nejlepší řešení, ale letos už tomu tak není. Zároveň upozorňuje na nepochopení ze strany asistenta pedagoga. Pouze poslední informant se aktivně podílí při plánování vzdělávacího procesu jeho dítěte. S učitelkou i asistentem pedagoga vše řeší osobně. Mohou si vzájemně sdělit své pocity a postřehy.

Komunikaci se školou hodnotí informanti až na jednoho kladně. Pravidelně se osobně setkávají, telefonují si, případně využívají e-mailovou komunikaci. Dostávají zpětnou vazbu o průběhu vzdělávání i zvládání sociálních situací. Jeden informant byl s komunikací spokojený pouze v loňském roce. Letos je vše opačně a viní z toho asistenta pedagoga. Domnívá se, že si asistent na jeho dítě zasedl a snaží se o jeho přestup na jinou školu. Proces inkluze vnímají až na jednoho informanta jako úspěšný. Začlenění proběhlo bez problému, účastní se všech školních akcí, navštěvují kroužky a družinu. Občas se setkají s nedorozuměním, které vyplývá z nepochopení sociálních situací, ale nevidí v tom zásadní problém. Poslední informant byl s inkluzí v loňském roce spokojený, ale v současné době je jeho dítě vyloučeno ze všech školních akcí, včetně kurzu plavání kvůli nevhodnému chování. Z této situace informant viní asistenta pedagoga, který dle jeho slov nezvládl svou práci. Informanti často u svých dětí řeší nepochopení sociálních situací, ze kterých následně vyplývá nevhodné či agresivní chování. Většinou se jedná pouze o drobné neshody, které lze adekvátně možnostem chápání jejich dětí s PAS vysvětlit a případně jim předejít. Jeden informant řešil pobodání učitele nůžkami. Dle jeho slov šlo o nešťastnou náhodou, nikoli o úmyslné ublížení ze strany jeho dítěte. Učitel si údajně tuto situaci vyložil jako agresivní útok a chtěl celou záležitost řešit přes PČR, ačkoliv nedošlo k významnému zranění. Jednalo se o drobnou ranku.

6.4 Interpretace DVC 4

DVC 4: Porovnání názorů a přístupů učitelů, asistentů pedagoga a rodičů žáků s PAS v inkluzi v malotřídní škole.

Učitelé i asistenti pedagoga využívají při vzdělávání žáků s PAS podobné strategie a metody „... *Individuální přístup, střídání činností, zařazování tělovýchovných prvků v hodině, názorné pomůcky a velmi důležité je pochopení.*“ (I1) „... *relaxační místnost, asistenta pedagoga, IVP ... Snažíme se formou hry, obrázků ...*“ (I2) „*asistenta pedagoga, více názorných pomůcek, pomalejší pracovní tempo v určitých předmětech, hodně motivace, obrázky, samolepky. Za odměnu pouštíme video s písničkou. Při únavě jdou relaxovat ... Hodně také využíváme tablet se sluchátky.*“ (I3) „... *individuální práce, využívání pomůcek, přehledů, práce s tabletem, trénování různých sociálních situací,*

respektování pracovního tempa.“ (I4) „... v matematice kartičku s násobilkou a dělením, číselné osy, domino a bingo. Při čtení využíváme globální čtení. V gramatice potřebuje kartičky s vyjmenovanými slovy, ... ujišťujeme, že je práce v pořádku. Snažíme se opatrně pracovat s chybou. Za každý úkol chválíme, dáváme smajlíky, razítka. Žák má spoustu názorných pomůcek, relaxační pomůcky a relaxační koutek. Práci dělíme na individuální, skupinovou nebo na počítači.“ (I7) Rodiče jsou částečně spokojeni s podporou a někteří uvítali další podporu „... dyslektické okénko, zvětšené písmo, barevnou čtecí fólii apod.“ (I9) Jeden rodič je spokojený a nepotřebuje další podporu. Navíc jako vhodnou pomůcku uvádí speciální nástěnku „Paní učitelka vytvořila synovi nástěnku, aby si tam dal, co je za den, jaké je venku počasí, jakou má náladu.“ (I10) Poslední rodič nebyl seznámený s poskytováním pomůcek a uvítal by změnu asistenta pedagoga „žádný jsem neviděla, domů nic nenosí... hlavně jinou asistentku ... Ne šedesátiletou, která na to nemá a nechce.“ (I8)

Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga je dobrá, shodují se obě strany „Obvykle se domlouváme na strukturu dne. V průběhu vyučování reaguje asistent podle potřeb žáka. Asistent je ve třídě velkým přínosem.“ (I1) „...jsou naprosto úžasné. Před výukou probíráme denní plán a odpoledne opět konzultujeme.“ (I2) „S asistentkou se denně ústně domlouváme podle probíraného učiva. Asistentka má možnost připravit názorné pomůcky. Zkušenosti mám dobré.“ (I3) „Spolupráce s asistentkou je velmi dobrá. S asistentkou rámcově probíráme přípravu na následující den, v případě nového učiva vytipováváme případné problémy a snažíme se jim předcházet. Asistentka je nezbytná a velmi se podílí na vzdělávání.“ (I4) „S paní učitelkou vše denně konzultujeme, děláme společné přípravy. ... Spolupráce je skvělá.“ (I5) „Domluvíme se ráno, co se bude zhruba učit. ... A když učitelka řekne, že budou pracovat společně, tak jen přihlížím a jen podle potřeby pomůžu třeba vyndat pomůcky. Paní učitelce chystám materiály, kopíruji, laminuji, co je potřeba.“ (I6) „Domlouváme se po vyučování, některé situace řešíme přímo v hodině. ... Spolupráce je výborná, mohu říct svůj názor a paní učitelka s ním pak pracuje.“ (I7) Rodiče se obvykle na spolupráci s učitelem a asistentem aktivně nepodílí a uvádí pouze snahu pedagogických pracovníků „... ředitelka se strašně snažila. Asistentka je stará a nemá vůbec pochopení.“ (I8) „moc nespolupracujeme. Plán vytvořil školní speciální pedagog na základě PPP.“ (I9) Jeden rodič uvádí aktivní spolupráci „Plánování vzdělávacího procesu a cílů řešíme s paní učitelkou a paní asistentkou osobně. Paní učitelka mi vše objasní a vysvětlí, jak to vnímá ona, jak to syn zvládá ve škole a paní asistentka doplňuje veškeré informace z jejího pohledu.“ (I10)

V otázce spolupráce s rodiči odpovídali učitelé i asistenti pedagoga většinou shodně „S rodiči máme velmi často osobní schůzky. Spolupráce je dobrá.“ (I1) „Komunikace s rodiči je velmi dobrá, komunikujeme prostřednictvím e-mailu, občas osobně, intenzivní komunikace není nutná.“ (I4) „Zatím velmi dobrá, rodiče komunikují a snaží se dítěti pomáhat a podporovat naši práci. Informace píšeme buď do notýsku, nebo přes Messenger.“ (I5) „Komunikace je velice dobrá. Holčičku každý den ráno vozí a vždy si předáme informaci, když je problém už ráno. Při vyzvedávání vždy řeknu, jak ten den probíhal.“ (I6) „Komunikace je velmi dobrá. Maminka nás pravidelně o všem informuje, a to samé děláme i my. Denně si říkáme, jak probíhal celý den, co povedlo a co se nepovedlo nebo jaký problém jsme řešili.“ (I7) Někteří učitelé mají špatnou zkušenost „Komunikace je obvykle ústní s dalšími pedagogy na denní bázi. V jiné třídě je u žáka s PAS horší komunikace s maminkou. Snaha ze strany školy je výrazně větší. ... Bohužel ze strany matky není zájem.“ (I3) „Velice špatná. ... zdá se, že nemá moc vysoké IQ ... Ačkoliv se snažíme upozorňovat na problematiku chování a že by bylo lepší dát syna do speciální školy, nechtějí o tom slyšet.“ (I2) Rodiče hodnotí komunikaci se školou až na jednoho také kladně „... hodnotím hodně kladně. ... Každý den mi při vyzvedávání hlásí průběh, jak učební, tak v rámci sociálních interakcí. Hodně komunikujeme osobně, pravidelně se vidáme na individuálních schůzkách a vyměňujeme si informace přes aplikaci Bakaláři.“ (I9) „S paní učitelkou máme pravidelné sezení, někdy i přes telefon nebo emaily. S paní asistentkou je to přes telefon nebo osobně. Komunikace se školou i s paní učitelkou a paní asistentkou je skvělá.“ (I10) „Vloni super ... Pravidelně jsme o všem mluvili a snažili se pro dceru udělat maximum. Jenže asistentka ji nemá ráda a teď novou učitelku manipulovala proti holce, aby ji nebrala na výlet, prostě nikam.“ (I8)

Učitelé se na práci s žákem s PAS připravují samostudiem nebo žádají radu u odborníků „Spolupracujeme s PPP, SPC, s psychologkou, speciální pedagožkou. Absolvujeme školení. Spoustu informací získáváme četbou odborné literatury a praktikujeme tandemové vzdělávání.“ (I1) „Hledali jsme pomoc u různých odborníků, dokonce i na psychiatrii.“ (I2) „Podstupuji různá školení. Hodně čerpám na internetu a v literatuře.“ (I3) „Spolupracuji se SPC. Účastním se školení. Věnuji to problematice individuálním studiím dostupných materiálů a sdílením zkušeností prostřednictvím sociálních sítí.“ (I4) Asistenti pedagoga se většinou připravují konzultací s učitelem a rodičem „Příprava na další den probíhá vždy po domluvě s paní učitelkou. Každý den konzultuji vše s třídní učitelkou. Jinak se účastním různých školení.“ (I5) „Každé ráno si s maminkou žáka předáme informaci, v jakém je psychickém stavu. Pokud je rozhozený, je potřeba přistupovat

klidněji a nepřetěžovat ho. Důležité je nachystat si všechny potřebné pomůcky. Jinak vše konzultuji s paní učitelkou nebo ředitelkou. Školení absolvuji tak jednou ročně.“ (I7) Jeden asistent poslouchá webináře „*Často poslouchám webináře přímo o dětech s PAS. Jsou pro mě přínosem.*“ (I6) Rodiče věnují přípravě s jejich dětmi s PAS různý čas „*Moc ne. Asi jako každý jiný dítě.*“ (I8) „*... společně hodinu denně, chce to někdy na etapy... ještě aspoň hodinu denně navíc, a ...třeba v nízké míře soběstačnosti při sebeobsluze, ve stravování.*“ (I9) „*trvá to asi 2 hodiny. Záleží to hodně na tom, kolik úkolů mají a jak moc je syn přetížený.*“ (I10)

Na otázku, jaké jste zažil/a výzvy při podpoře žáka s PAS v malotřídní škole, zmiňují učitelé problémové chování a nepochopení sociálních situací „*Nejhorší bylo zvládání agresivity. Chlapec v afektu útočil na děti i na nás pedagogy. Všichni jsme kolikrát pokousaný, poškrábaný, máme i roztrhané oblečení.*“ (I2) „*... vulgární výrazy na účet pedagogů, nadávky apod.*“ (I3) jeden učitel zmiňuje nedůtklivost s stres u žáka „*V případě, kdy má pocit, že úkol není perfektně splněn, je vystresovaný a nedůtklivý.*“ (I4) Poslední učitel se naučil klidnému jednání „*Podpora žáků mě naučila klidnému jednání, pochopení. Díky mnoha diagnózám mě i posunula ve vzdělanosti.*“ (I1) Asistenti pedagoga zmiňují ujišťování při práci „*Potřebuje neustále ujišťovat o správnosti jeho práce.*“ (I5) „*Potřebuje neustále ujišťovat, že práci dělá správně. Špatně se vyrovnává s chybami, má pak záchvaty vzteku. Vždycky potřebuje být ve všem první, neumí prohrávat. Neustále a každému vypráví o svých zájmech, i když o to ostatní nemají zájem. Je v tom urputný. Má také fóbii z hmyzu.*“ (I7) U jednoho asistenta se nevyskytují žádné zvláštnosti, pouze je potřeba mít řád „*Musí mít řád. To pak pracuje dobře.*“ (I6) Rodiče uvádějí problémové chování „*... řešíme problémy v chování. Teď nedávno naše dcera údajně pobodala učitelku kulatějma nůžkami. No ale dcera to podala tak, že to byla spíš nešťastná náhoda.*“ (I8) „*Řešíme běžně sociální situace, kterým dcera nerozumí. Děti se strkají ve frontě a ona to bere jako útok na svojí vlastní osobu.*“ (I9) Jeden rodič řešil u dítěte lhaní „*Syn nám dost začal lhát o tom, že ve škole něco provedl a myslel si, že když nám to zatají, tak se nic neděje. Společnými silami za spolupráce s asistentkou jsme se dopátrali, že to bylo tím, když děti občas dělaly naschvály a syn to pobral po svém.*“ (I10)

Na otázku, jak vnímají proces inkluze u žáka s PAS na malotřídní škole, odpovídali učitelé kladně i záporně „*V některých případech bych preferovala docházku žáka do speciální školy.*“ (I1) „*Inkluze se tady bohužel nezdařila.*“ (I2) „*Ze dvou, které ve škole máme, je jedno dítě bezproblémové. Proces inkluze je velmi potřebný. Druhý žák naopak ve škole působí často nepříjemné klima. Má problémové chování, a to je velmi náročné*

pro běžného pedagoga. Myslím si, že běžná škola je zrovna pro tohoto žáka nevhodná.“ (I3) *„Začlenění žáka do kolektivu proběhlo bez problémů, žák je ve škole spokojený, účastní se i volnočasových aktivit.“* (I4) *Asistenti odpovídali shodně „Velice dobře. Ostatní žáci se učí empatii, toleranci. Žák s PAS se učí komunikovat s ostatními žáky.“* (I5) *„Moje žačka je začleněná na 100 %. Myslím, že zrovna u ní je dobře, že navštěvuje malotřídku a ne rovnou speciální školu.“* (I6) *„Děti ho přijaly celkem dobře. Ale s přibývajícím věkem už to není takové. On je pořád na stejné úrovni jako v první třídě, ale ostatní děti už mají jiné zájmy a nechťejí s ním trávit tolik času. Některé ho občas pošťuchují.“* (I7) *Rodiče inkluzi vnímají jako úspěšnou „Dcera je mnohem spokojenější, než byla v mateřské škole, nemá problém do školy jít.“* (I9) *„Podle mě syna přijali velice dobře.“* (I10) *Jeden rodič není s inkluzí spokojený „Jako snaha tam byla, ale ta asistentka ji prostě nezvládala. ... Vyřadili ji ze všech výletů. Nesmí s nima nikam, ani na plavání. Akorát chodí do družiny a tam má asistentku.“* (I8)

Pro zlepšení podpory žáka s PAS v malotřídní škole je dle většiny učitelů důležitý asistent pedagoga a klidné prostředí *„Důležité je klidné prostředí, kamarádská atmosféra a hlavně důvěra.“* (I1) *„Důležité je zachovat asistenta.“* (I3) *„Důležité je zachovat pozici asistenta pedagoga.“* (I4) *Jeden učitele uvádí další podporu „V tomto případě lepší vyšetření v PPP nebo ideálně v SPC. Pro chlapce by bylo lepší místo asistenta přidělit speciálního pedagoga, vzdělávat v oddělené místnosti a společné výuky se účastnit pouze na chvíli třeba při hudební výchově nebo výtvarce a postupně navyšovat dle jeho aktuálního stavu.“* (I2) *Rodiče visí lepší podporu ve změně asistenta nebo zařazení do SPC „Nevím, hlavně jinou asistentku a bylo by líp. Ne šedesátiletou, která na to nemá a nechce.“* (I8) *„Určitě bych byla ráda, kdyby byla dcera zařazená i v SPC právě pro lepší nastavení pomůcek, prostředí apod. Tady je to celkem utopie, všude plno, čekací lhůty.“* (I9) *Jeden rodič nepotřebuje žádnou další podporu „Podle mě syn je takto velice spokojený. Takže za mě už další podporu nepotřebujeme.“* (I10)

Učitelé by svým kolegům z malotřídní školy, kteří se chystají pracovat s žáky s PAS, doporučili hlavně dobrého asistenta a spolupracovat s ním *„Hlavní je si dobře vybrat asistenta a pak si věřit a spolupracovat.“* (I1) *„Velmi důležitá je spolupráce s asistentem pedagoga ...“* (I4) *Další uvádí navíc získání informací od rodičů a znát přesnou diagnózu „... získat co nejvíce informací od rodičů, případně ze školky. Využít maximálně asistenta jako pomocníka...“* (I3) *„...přesná diagnóza a správně nastavené doporučení z poradny. S asistentem je potřeba maximálně spolupracovat.“* (I2) *Asistenti pedagoga mají různá doporučení „... komunikovat s učiteli i rodiči. Vést žáka k co největší*

samostatnosti a co nejvíce se snažit mu porozumět, proč určité věci dělá, proč zrovna v této situaci takto reaguje.“ (I5) „...najít k sobě tu správnou cestu. Neustupovat, když dítě nechce pracovat ... nastavit si určitá pravidla.“ (I6) „... jasná pravidla a neustupovat z nich. Důležité je znát přesný zdravotní stav včetně stravovacích návyků, co vyvolá afekt, co mu udělá radost a tak. Je potřeba mu pomoci se začleněním do kolektivu ... (I7) Rodiče doporučují větší povědomí o PAS „... aby věděli něco o autismu a hlavně ten věk.“ (I8) „mít zkušenosti ... uvědomit, že dítě s PAS potřebuje hodně překládat sociální interakce.“ (I9) „... našli cestu k dítěti, které má PAS. A hlavně vnímali jeho projevy, pocity. Myslím, že důvěra je nejvíc důležitá.“ (I10)

Shrnutí DVC 4

Učitelé i asistenti pedagoga poskytují žákům s PAS při vzdělávání individuální přístup, názorné pomůcky, přehledy, myšlenkové mapy. Ve výuce dále využívají výukové programy na tabletu a počítači, domino nebo bingo, zapojují herní prvky. Při práci respektují pomalé pracovní tempo, střídají činnosti, zařazují relaxační chvílky a motivují k práci pomocí samolepek, obrázků, razítek nebo smajlíků. Rodiče by pro své děti s PAS kromě výše uvedené podpory při vzdělávání uvítali další pomůcky jako je dyslektické okénko, zvětšené písmo nebo barevná čtecí fólie. Jeden rodič ale nebyl školou informován o poskytovaných pomůckách, na které škola obdržela finanční dotaci. A to ani přes opakované dotazování. Škola uváděla, že žák žádné pomůcky nepotřebuje. Rodiče by měly mít možnost prohlédnout si pomůcky, na které škola dostala finanční dotaci.

Spolupráce mezi učitelem, asistentem pedagoga a rodičem je většinou dobrá. Učitelé jsou spokojeni s prací asistenta pedagoga. Jeho přítomnost ve výuce vidí jako velmi přínosnou, pravidelně konzultují přípravu na další den. Asistenti pedagoga se shodují, že spolupráce s učitelem je velmi dobrá, pravidelně konzultují přípravu na další den. Rodiče se většinou aktivně nepodílí na spolupráci s učitelem a asistentem pedagoga při plánování vzdělávacího procesu jejich dětí s PAS. Respektují jejich rozhodnutí. Jeden rodič se aktivně podílí na spolupráci a učitelé přijímají jeho postřehy a názory a snaží se je zakomponovat do vzdělávacího plánu. Spolupráce vše zúčastněných je nezbytná. Všechny strany by se měly mít možnost vyjádřit svůj názor a sdělit své požadavky. Diskusí by se mělo dojít k efektivnímu nastavení vzdělávacího plánu.

Komunikaci s rodiči žáků s PAS hodnotí učitelé kladně, pravidelně se osobně setkávají, telefonují si nebo využívají emailovou komunikaci. Asistenti pedagoga hodnotí komunikaci s rodiči shodně, v komunikaci navíc využívají online prostředí (Messenger).

Rodiče jsou s komunikací se školou většinou spokojeni. Uvádějí stejné formy komunikace jako učitelé a asistenti pedagoga. Komunikace je velice důležitá a je patrné, že ve valné většině případů funguje výborně. Jeden rodič byl s komunikací se školou spokojený v loňském roce. Letos je situace zcela opačná a viní z ní asistenta pedagoga.

Učitelé se na práci s žákem s PAS připravují samostudiem odborné literatury, využívají konzultace s PPP a SPC, účastní se různých školení a někteří se obracejí na odborníky z oboru psychiatrie. Asistenti pedagoga vše potřebné konzultují s učitelem, případně s rodičem, pravidelně se účastní školení. Jeden asistent sleduje různé webináře zaměřené na děti s PAS, jelikož mu nikdo jiný neposkytuje žádnou podporu a informace. Rodiče se se svými dětmi s PAS připravují na výuku denně přibližně jako s intaktními dětmi, uvádějí jednu až dvě hodiny. Jeden rodič se navíc věnuje tréninku soběstačnosti například v sebeobsluze a stravování. Snaha o větší povědomí, jak pracovat se žáky s PAS je při vzdělávání těchto žáků zásadní. Bohužel nedostatečné vzdělání může žákům spíše uškodit.

Výzvy, které učitelé při vzdělávání žáků s PAS zažívají, se týkají obvykle problémového chování. Jeden učitel zmiňuje agresivní chování žáka s PAS vůči ostatním žákům nebo pedagogům. Asistent pedagoga nasazuje své zdraví, jelikož je žákem často poškrábán a pokousán. Újmu utrpí obvykle i jeho oblečení. Asistent si s touto situací umí poradit a žáka dokáže zklidnit. Ostatní učitelé se setkávají s vulgárními výrazy, nepochopením sociálních situací a zhoršením chování v důsledku chybování žáka. Asistenti pedagoga se setkávají s ulpíváním na konkrétní předměty a zájmy, fobií.

Inkluzivní vzdělávání žáků s PAS na malotřídní škole by učitelé doporučili u bezproblémových žáků, tedy žáků bez poruchy chování a bez výrazných deficitů ve vzdělávání. Asistenti pedagoga vnímají inkluzi u těchto žáků pozitivně, dle jejich názoru vše probíhá v pořádku. Jeden zmiňuje drobné zhoršení v čase s ohledem na dospívání, kdy se mění zájmy u intaktních dětí a dítě s PAS je stále na stejné úrovni. Rodiče žáků s PAS většinou vnímají proces inkluze jako úspěšný. Začlenění do kolektivu proběhlo úspěšně, jejich děti se účastní školních akcí, zájmových kroužků, navštěvují družinu. Pouze jeden rodič byl spokojený v loňském roce a letos je výrazně nespokojený. Škola údajně žáka vyloučila ze všech školních akcí, včetně kurzu plavání, a jejím zájmem je přerazení žáka do jiné školy. Rodič nakonec na přestup přistoupil a příští rok bude žák navštěvovat základní školu speciální.

Pro zlepšení podpory žáků s PAS v malotřídní škole je dle učitelů důležité zachovat asistenta pedagoga a zajistit klidné prostředí, případně zajistit ve výuce přítomnost

speciálního pedagoga. Stejně to vnímají asistenti pedagoga. Jeden by uvítal speciální místnost pro individuální výuku pro lepší soustředění. Rodiče žáků s PAS vidí lepší podporu ve změně asistenta pedagoga nebo v zařazení do SPC. Efektivní nastavení podpůrných opatření pro žáky s PAS je pro úspěšnou inkluzi nezbytné.

Učitelé by svým kolegům z malotřídní školy, kteří se chystají pracovat s žáky s PAS, doporučili dobře si vybrat asistenta pedagoga a spolupracovat s ním. Dále je potřeba správně nastavit podpůrná opatření, získat co nejvíce informací o žákovi od rodičů nebo ze školky, snažit se o maximální rozvoj a samostatnost žáka a nemít předsudky. Asistenti pedagoga by svým kolegům doporučili komunikovat s učitelem a rodiči žáka s PAS, vést k co největší samostatnosti, dodržovat pravidla, snažit se o maximální porozumění chování žáka s PAS, znát zdravotní stav žáka včetně stravovacích návyků, znát spouštěč afektu. Vědět, co udělá žákovi radost a být mu oporou při vzdělávání a začlenění do kolektivu. Rodiče se domnívají, že by učitelé i asistenti pedagoga měli mít větší povědomí o autismu a práci s autistickými dětmi. Měli by těmto dětem dát šanci a nenechat se odradit negativní zkušeností. Pomáhat se sociální interakcí, získat si důvěru žáka s PAS a nezapomínat na pochvaly.

7 Závěr výzkumného šetření a doporučení

S informanty, kteří se podílejí na vzdělávacím procesu žáků s PAS nebo jsou jejich zákonnými zástupci, byly provedené polostrukturované rozhovory. Byla získána data a pomocí analýzy interpretovány dílčí výzkumné cíle. V této kapitole bude zodpovězen hlavní výzkumný cíl.

Hlavním výzkumným cílem tohoto šetření bylo zjistit, jak probíhá inkluzivní vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (PAS) v malotřídních školách z pohledu učitelů, asistentů pedagoga a rodičů žáků s PAS. Identifikovat slabá a silná místa tohoto procesu a na základě zjištěných informací navrhnout doporučení pro efektivní inkluzivní postupy ve vzdělávání těchto žáků.

7.1 Závěr výzkumného šetření

Z výzkumného šetření vyplývá, že délka praxe učitelů ve vzdělávání žáků s PAS na malotřídní škole se pohybuje většinou okolo dvou let s výjimkou jedné desetileté zkušenosti. Jako specifické potřeby u žáků s PAS vnímají nízkou pozornost, pomalé pracovní tempo, nerovnoměrné rozvíjení kognitivních schopností, dopomoc při socializaci, snadnou vyrušitelnost, problém v komunikaci a v chování. Učitelé ve výuce u žáků s PAS využívají nejvíce asistenta pedagoga, názorné pomůcky, střídají činnost a zařazují relaxační chvíle. Přistupují k žákům individuálně. Potřebné informace získávají u odborníků a ve školském poradenském zařízení. Podpůrná opatření hodnotí kladně až na jednoho učitele, který není spokojený s vyšetřením. Před nástupem žáka do školy vytvořili relaxační koutek a piktogramy. Spolupráci s asistentem pedagoga si všichni učitelé chválí. Obdobně je to i s rodiči žáků s PAS. Komunikují pravidelně osobně, po telefonu nebo emailu. Někteří učitelé s rodiči komunikují obtížně. Snaží se řešit včas obtížné situace, ale nesetkávají se s pochopením rodičů. Pro učitele je největším problémem při vzdělávání žáků s PAS jejich problémové chování. Někteří uvádějí silnou agresi vůči ostatním žákům a pedagogům, jiní vulgární výrazy směrem k pedagogům pedagogů. Někteří se setkávají s mírným zhoršením chování v případě nedokončení činnosti nebo v jejím chybování a také při nepochopení sociálních situací. S ohledem na problémové chování by učitelé u některých žáků s PAS inkluzivní vzdělávání nedoporučili. Inkluze dle nich je vhodná pro žáky, kteří nemají výrazné problémy jak ve vzdělávání, tak i v chování. Pro zlepšení podpory ve vzdělávání doporučují zachovat asistenta pedagoga, zajistit klidné

prostředí, lépe vyšetřit žáka v školském poradenském zařízení nebo využít ve výuce speciálního pedagoga.

Z výzkumného šetření dále vyplývá, že asistenti pedagoga také nemají velkou zkušenost se žáky s PAS na malotřídní škole. Obvykle jsou to čtyři roky nebo teprve začínají. Specifické potřeby žáků vidí v ujišťování o správnosti vykonané práce, potřebu pravidel a řádu, relaxace, ulpívání na předmětech a zájmech, fobie. Při jejich vzdělávání využívají názorné pomůcky, práci s počítačem, zařazují relaxaci, ujišťují o správnosti práce, chválí a motivují. Asistenti pedagoga jsou obvykle přítomni u žáka po celou dobu výuky. U ostatních dětí jsou v případě potřeby a samostatnosti žáka s PAS. Pravidelně konzultují s učitelem vzdělávání žáka s PAS a informují se u rodičů o aktuálním zdravotním stavu žáka. Další informace o dětech s PAS jim poskytují různé webináře. Spolupráci s učitelem si všichni chválí. Stejně je tomu i v komunikaci s rodiči. Informace si předávají osobně, do notýsku nebo přes Messenger. Inkluzi žáků s PAS v malotřídní škole vnímají všichni jako úspěšnou. Jeden asistent pedagoga zmiňuje zhoršení v čase s ohledem na dospívání intaktních žáků a změnu zájmů. Pro zlepšení podpory žáků s PAS navrhuje zachovat asistenta pedagoga, který je pro žáka nezbytný. Dále zajistit klid a jistotu, případně zvláštní místnost pro individuální výuku.

Rodiče žáků s PAS si malotřídní školu zvolili na základě doporučení jiné školy nebo školky, které jim radili školu s menším počtem žáků místo školy speciální. Pro jiné rodiče byla důležitá osobní zkušenost nebo zkušenost školy s výukou žáků s PAS. Pro jednoho rodiče byla malotřídní škola kompromisem mezi běžnou školou a speciální. Podpurná opatření jsou dle rodičů asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán a potřeba relaxace. Pomůcky poskytované školou hodnotí kladně, případně by je rozšířili o další pomůcky. Jeden rodič uvádí, že škola neposkytuje žádné pomůcky, ačkoliv na ně dostala finanční dotaci. Didaktické pomůcky jsou údajně v kompetenci školního speciálního pedagoga nebo je vytváří učitel. Jako další podporu by někteří rodiče uvítali změnu asistenta pedagoga nebo přijetí do SPC. Domácí příprava do školy je obvyklá jako u intaktních dětí, pohybuje se okolo jedné hodiny. Jeden rodič se ještě věnuje trénování samostatnosti a sebeobsluhy. Při plánování vzdělávacího procesu se aktivně rodiče nepodílí až na jednoho rodiče. Komunikaci se školou hodnotí kladně, mají osobní schůzky, případně si telefonují nebo využívají emailovou komunikaci. Proces inkluze vnímají jako úspěšný až na jednoho rodiče, který uvádí, že je škola vůči žákovi zaujatá. Rodiče často řeší u svých dětí s PAS nepochopení sociálních situací, ze kterých vyplývá nevhodné či agresivní chování.

Učitelé, asistenti pedagoga a rodiče žáků s PAS vnímají inkluzivní vzdělávání jako úspěšné. Nedoporučují ho v případě problémového chování a nedostatečných kognitivních schopnostech. Vzájemnou spolupráci hodnotí kladně až na výjimky. Všichni se snaží žákům s PAS pomáhat. Učitelé a asistenti pedagoga se odborně vzdělávají a rodiče se doma věnují školní přípravě, případně nácviku soběstačnosti. Učitelé, asistenti pedagoga i rodiče shodně uvádějí problémové chování žáků s PAS, které obvykle pramení z nepochopení sociálních situací. Škola si obvykle s problémovým chování poradí. V jednom případě je problémové chování důvodem k přechodu na základní školu speciální. Pro zlepšení podpory shodně souhlasí se zachováním asistenta pedagoga, zajištění klidného prostředí. Někteří rodiče by změnili asistenta pedagoga a uvítali by zařazení do SPC. Učitelé by svým kolegům doporučili správný výběr asistenta pedagoga a následnou spolupráci. Asistenti pedagoga doporučují svým kolegům komunikovat s učitelem a rodiči žáka s PAS, vést žáka k samostatnosti, dodržovat pravidla, snažit se o maximální porozumění a seznámit se všemi specifiky žáka. Rodiče se domnívají, že by učitelé i asistenti pedagoga měli mít větší povědomí o PAS a práci s dětmi s PAS. Měli by žákům s PAS pomáhat v sociálních situacích, chválit je a nenechat se odradit negativní zkušeností.

7.2 Doporučení pro praxi

Z výzkumného šetření je patrné, že zkušenosti učitelů a asistentů pedagoga nejsou příliš velké. Jak pracovat se specifiky žáků s PAS se učitelé informují ve školských poradenských zařízeních, případně absolvují blíže nespecifikovaná školení. Asistenti hledají pomoc u učitelů a rodičů dětí s PAS a absolvují také blíže nespecifikovaná školení. Rodiče apelují na větší informovanost pedagogických pracovníků. Domnívám se, že informace, jak pracovat se specifiky žáků s PAS v malotřídní škole lze získat odborným školením zaměřeným přímo na práci se žáky s PAS a pravidelným setkáváním rodičů a pedagogických pracovníků, kde by mělo docházet ke vzájemnému předávání zkušeností s péčí o osoby s PAS a řešení krizových situací. U asistentů pedagoga vnímám jako nedostačující vzdělání kurz asistenta pedagoga. Myslím si, že studium bakalářského oboru speciální pedagogiky by pro ně i pro žáky s PAS bylo výrazně přínosnější.

Problémové chování žáků s PAS, jak uvádějí všechny zúčastněné strany, je mnohdy velkou překážkou ve vzdělávání. Bývá to agrese vůči ostatním žákům a pedagogů nebo vulgární výrazy směrem k pedagogům. Dle slov učitelů a asistentů pedagoga se snaží s takovým chováním pracovat. Ne všichni rodiče jsou ale stejného názoru. Někteří mají

pocit, že je škola vůči žákovi s PAS zaujatá, nezvládá jeho problémové chování, a tak se snaží, svou neochotou a zákazy na školní akce, donutit rodiče změnit školu. Zde je potřeba řádně identifikovat důvod problémového chování a s odborníky hledat řešení nastalých situací. To s sebou nese ochotu všech zúčastněných stran spolupracovat, bez ní je veškerá snaha zbytečná. Jsem toho názoru, že by v těchto závažných situacích měla škola kontaktovat metodika prevence, který se specializuje na problémové chování u žáků s PAS a společně s ním situace řešit a vytvořit krizový plán.

Z výzkumného šetření dále vyplývá, že ne všichni žáci s PAS jsou vyšetřeni ve speciálním pedagogickém centru (SPC), nýbrž v pedagogicko-psychologické poradně (PPP). S touto skutečností nejsou spokojeni ani pedagogičtí pracovníci ani rodiče žáků s PAS. Domnívám se, že vyšetření ve SPC je velice důležité, jelikož se zaměřují na konkrétní zdravotní postižení a mají s ním tak mnohem větší zkušenosti. Na základě těchto skutečností dokáží lépe vyšetřit žáka a nastavit tak efektivní podpůrná opatření. Dle rodičů je vyšetření ve SPC nemožné z důvodu kapacity centra. Zde je potřeba navýšit počet pracovníků ve SPC, aby byli schopni v krátkém časovém horizontu poskytnout žákovi své služby a pružně reagovat na jeho potřeby, které se v čase mění.

Hlavní doporučení pro praxi vyplývající z výzkumného šetření shledávám v těchto oblastech:

- odborné školení zaměřené na práci se žáky s PAS;
- pravidelné setkávání rodičů a pedagogických pracovníků s cílem předávat si zkušenosti s péčí o osoby s PAS a řešení krizových situací;
- bakalářské studium speciální pedagogiky pro asistenty pedagoga pracujících u žáků s PAS;
- spolupráce s metodikem prevence – zaměření na problémové chování žáků s PAS;
- zařazení všech žáků s PAS do SPC.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak probíhá inkluzivní vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (PAS) v malotřídních školách z pohledu učitelů, asistentů pedagoga a rodičů žáků s PAS a identifikovat slabá a silná místa tohoto procesu.

Bylo provedeno kvalitativní výzkumné šetření pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a asistenty pedagoga základní školy malotřídní, kteří se podílejí na edukačním procesu žáka s PAS. Dále byly uskutečněny polostrukturované rozhovory s rodiči žáků s PAS, kteří se vzdělávají v malotřídní škole. Z výzkumného šetření vyplynulo, že zkušenost učitelů a asistentů pedagoga se vzděláváním žáků s PAS v malotřídní škole není příliš velká, pohybuje se v rozmezí jednoho roku až čtyř let. Výjimkou je desetiletá zkušenost. Při vzdělávání těchto žáků využívají individuální přístup, názorné pomůcky, piktogramy, střídají činnosti, zařazují relaxační chvíle, chválí a motivují, pomáhají při zvládnutí sociálních situací. Školská poradenská zařízení doporučují pro vzdělávání asistenta pedagoga, individuální vzdělávací plán, didaktické pomůcky a zmiňují potřebu relaxace. Z pohledu rodičů jsou však nedostatečná. Z pohledu učitelů jsou obvykle dostačující, pouze jeden učitel zmiňuje nedostatečné vyšetření a následné nastavení neefektivních podpůrných opatření. Rodiče věnují školní přípravě se svými dětmi s PAS obvyklý čas jako s intaktními dětmi, někteří se navíc věnují zlepšení v soběstačnosti. Tyto skutečnosti potvrzují teoretická východiska v oblasti specifik edukace žáků s PAS.

Informovanost a vzdělanost učitelů a asistentů pedagoga v oblasti specifik žáků s PAS není příliš velká. Přesto se snaží o klidné a respektující prostředí. Vzájemná komunikace všech zúčastněných stran je ve většině případů dobrá. Učitelé i asistenti pedagoga pravidelně informují rodiče o průběhu vzdělávání a rodiče je informují o aktuálním zdravotním stavu. Najde se bohužel i negativní zkušenost, kdy nekomunikuje rodič nebo škola. Vzájemná spolupráce při edukaci není vždy naplněna, a to může vést k negativním důsledkům inkluze.

Problémové chování, se kterým se potýkají všechny zúčastněné strany, bývá často překážkou v edukačním procesu žáka. Jedná se o agresivní chování žáků s PAS vůči spolužákům a pedagogům. To zahrnuje i vulgární výrazy směrem k pedagogům. Učitelé zmiňují fyzické útoky na spolužáky i pedagogy. Rodiče zmiňují fyzický útok spíše jako nešťastnou náhodu. Z těchto důvodů by učitelé doporučili inkluzivní vzdělávání v malotřídní škole pouze u žáků, kteří nemají výrazné problémy v chování. Pro zlepšení podpory

žáků s PAS při jejich vzdělávání je dle učitelů i asistentů důležité zachovat přítomnost asistenta pedagoga, případně speciálního pedagoga a zajistit klidné prostředí. Někteří rodiče navrhuji změnu asistenta pedagoga a zařazení žáka do SPC pro efektivnější nastavení podpůrných opatření.

Učitelé vnímají jako velmi důležité v procesu inkluze žáků s PAS v malotřídní škole správný výběr asistenta pedagoga a efektivní spolupráci. Asistenti pedagoga zdůrazňují komunikaci s učitelem a rodiči žáka s PAS, dodržovat pravidla, snažit se o maximální porozumění, vést žáka k samostatnosti a seznámit se všemi specifiky žáka. Rodiče apelují na větší informovanost a vzdělanost učitelů i asistentů pedagoga o problematice PAS. Domnívají se, že by měli žákům s PAS pomáhat při zvládnání sociálních situací, chválit je a vytrvat i přes počáteční negativní zkušenost. Z výzkumného šetření vyplývá, že připravenost pedagogických pracovníků není dostatečná, nemají dostatek informací o problematice PAS.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje

- ADAMUS, P. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Montanex, a.s., 2016. ISBN 978-80-7225-436-1.
- ADAMUS, P. *Možnosti podpory osob s autismem v Moravskoslezském kraji*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2019. ISBN 978-80-7599-155-3.
- BAZALOVÁ, B. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.
- BENDO VÁ, P. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-508-0.
- BOČKOVÁ, B., VÍTKOVÁ, M. et al. *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8508-4.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- KALEJA, M. a kol. *Inkluzivní vzdělávání žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014. ISBN 978-80-7464-674-4.
- KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.
- LANGMEIER, J. A KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LECHTA, V., ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MICHALÍK, J. a kol. *Speciálně pedagogické centrum. 2., rozš. a dopl. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3487-2.
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., RŮŽIČKA M. a kol. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MUSIL, F. a SEDLÁČEK, J. *Naše malotřídní školy: Příručka ke studiu a praxi*. Praha: SPN, 1964.

- MUSIL, F. *Organizace a formy vyučování na málotřídních školách: Metodická stať*. Praha: SPN, 1958.
- PALOUNKOVÁ, Z., JOKLÍKOVÁ, H. a kol. *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita, fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, katedra sociálních studií a speciální pedagogiky, 2017. ISBN 978-80-7494-386-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 979-80-262-0768-9.
- TRNKOVÁ, K. et al. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky. Rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. a kol. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta, 2021. ISBN 978-80-7320-290-3.
- ZEZULKOVÁ, E. a KALEJA, M. *Základní východiska edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-272-2.
- ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kol. *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5713-0.

Internetové zdroje

- EMMEROVÁ, K. Málotřídky v současném prostředí českého venkova. In: *Sborník prací Filosofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 2000, roč. 47, č. 3–4, s. 81–96. ISSN 1211-6971. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18799/14855>.

- GENOVESE, A., and BUTLER, M. G. Clinical Assessment, Genetics, and Treatment Approaches in Autism Spectrum Disorder (ASD). *International Journal of Molecular Sciences*, 2020, vol. 21, no. 13, pp. 1–19. Available from: <https://doi.org/10.3390/ijms21134726>.
- CHUNG, W. Autism – what we know (and what we don't know yet). In: *YouTube* [online]. 2014 [cit. 2022-10-10]. Available from: https://www.ted.com/talks/wendy_chung_autism_what_we_know_and_what_we_don_t_know_yet?subtitle=cs.
- NÚV. SPC. In: *Archiv NÚV* [online]. 2022 [cit. 2022-01-20]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/ramps/spc.html>.
- MAŠTALÍŘ, J. a PASTIERKOVÁ, L. *Alternativní a augmentativní komunikace* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018 [cit. 2023-05-12]. Dostupné z: <https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2019/01/AAK-Ma%C5%A1tal%C3%AD%C5%99-Pastierikov%C3%A1.pdf>.
- MATOPIC. Malotřídky v ČR. In: *Mapotic* [online]. 2022 [cit. 2022-10-08]. Dostupné z: <https://www.mapotic.com/malotridky-v-cr>.
- MŠMT. Základní školy „malotřídní“. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2022 [cit. 2022-08-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pocet-malotridnich-skol-v-cr>.
- ROSEN, T. E. et al. Co-occurring psychiatric conditions in autism spectrum disorder. *International Review of Psychiatry*, 2018, vol. 30, no. 1, pp. 40–61. Available from: <https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1450229>.
- TAYLOR, L. E. et al. Vaccines are not associated with autism: An evidence-based meta-analysis of case-control and cohort studies. *Vaccine*, 2014, vol. 32, no. 29, pp. 3623–3629. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2014.04.085>.
- THOROVÁ, K. Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11). In: *Autismport* [online]. 2022 [cit. 2023-02-11]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>.
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o., 2010–2022 [cit. 2022-10-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48/>.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o., 2010–2022 [cit. 2022-11-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o., 2010–2022 [cit. 2022-09-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/>.

Zákon č. 563/2004 Sb., pedagogických pracovních a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o., 2010–2022 [cit. 2022-09-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/>.

Seznam příloh

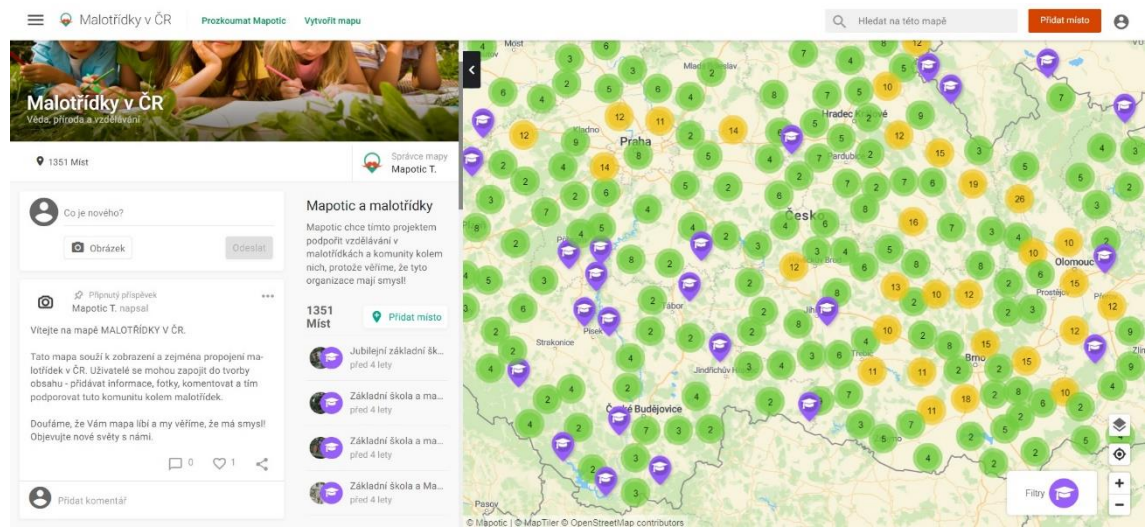
Příloha A <i>Počet malotřídních škol z roku 2020 (MŠMT)</i>	70
Příloha B <i>Malotřídní školy v ČR</i>	71
Příloha C <i>Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru pro výzkumnou část bakalářské práce na téma „Inkluze žáků s PAS v malotřídní škole“</i>	72
Příloha D <i>Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s učitelem žáka s PAS v malotřídní škole</i>	74
Příloha E <i>Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s asistentem pedagoga žáka s PAS v malotřídní škole</i>	75
Příloha F <i>Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s rodiči žáka s PAS v malotřídní škole</i>	76
Příloha G <i>Přepis polostrukturovaného rozhovoru s učitelem žáka s PAS v malotřídní škole – Informant I2</i>	77
Příloha H <i>Přepis polostrukturovaného rozhovoru s asistentem pedagoga žáka s PAS v malotřídní škole – Informant I7</i>	80
Příloha I <i>Přepis polostrukturovaného rozhovoru s rodičem žáka s PAS v malotřídní škole – Informant I8</i>	83

Přílohy

Příloha A Počet malotřídních škol z roku 2020 (MŠMT)

Počty ZŠ, učitelů, žáků, tříd, malotřídních škol *										
podle stavu k 30. 9. 2020										
<i>* jako "malotřídní" se pro tento účel označuje základní škola, ve které probíhá alespoň v jedné běžné třídě</i>										
<i>na 1. stupni ZŠ společná výuka žáků různých ročníků, vzdělávaných v oboru 7901C01 - Základní škola</i>										
<i>** do počtu tříd nejsou započteny "prázdné" třídy, tvořené výlučně žáky vzdělávanými podle § 38 nebo § 41 škol. Zákona</i>										
Základní "malotřídní" školy		Počet ZŠ			Počet žáků		Počet tříd **		Počet	z toho počet tříd
Kraj		celkem	celkem	na 1. stupni	celkem	v oboru "C"	celkem	v oboru "C"	běžných tříd	s "malotřídní výukou"
		CZ010	Hlavní město Praha	24	419,60	243,30	5 749	5 749	308	308
CZ020	Středočeský kraj	163	684,90	565,20	7 562	7 530	563	557	555	300
CZ031	Jihočeský kraj	82	381,60	271,00	4 077	4 076	295	295	295	142
CZ032	Plzeňský kraj	65	267,00	215,10	2 931	2 929	209	209	209	115
CZ041	Karlovarský kraj	25	161,50	103,40	1 439	1 409	113	108	91	42
CZ042	Ústecký kraj	52	216,60	177,70	2 169	2 168	176	176	174	91
CZ051	Liberecký kraj	73	402,00	288,80	4 532	4 532	306	306	304	132
CZ052	Královéhradecký kraj	119	642,10	457,90	7 689	7 689	498	498	498	212
CZ053	Pardubický kraj	113	547,10	414,70	6 243	6 243	445	445	445	196
CZ063	Kraj Vysočina	136	662,60	457,10	7 527	7 517	498	497	490	231
CZ064	Jihomoravský kraj	164	951,00	676,00	11 190	11 188	703	703	703	292
CZ071	Olomoucký kraj	116	524,00	401,80	5 655	5 650	398	398	395	211
CZ072	Zlínský kraj	78	402,90	315,40	4 632	4 632	311	311	310	137
CZ080	Moravskoslezský kraj	132	1 036,40	689,30	11 971	11 910	755	747	717	240
Celkem ČR		1 342	7 299,30	5 276,70	83 366	83 222	5 578	5 558	5 494	2 398
										Zdroj: MŠMT

Příloha B Malotřídní školy v ČR



Příloha C *Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru pro výzkumnou část bakalářské práce na téma „Inkluze žáků s PAS v malotřídní škole“*

Držitel informovaného souhlasu

Jméno a příjmení: Lucie Jeremiášová
Bydliště: Librantice 224, 503 46 Třebechovice pod Orebem
Telefon: 775 132 348
E-mail: lucie.jeremiasova@uhk.cz

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Lucie Jeremiášové s názvem Inkluze žáků s PAS v malotřídní škole. Cílem výzkumu je komparace názorů a zkušeností učitelů, asistentů pedagoga a rodičů žáka s PAS s inkluzí v malotřídní škole. Identifikace silných a slabých stránek inkluze.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor trvat a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám. S audionahrávkou bude naloženo pouze pro účely výzkumného šetření bakalářské práce, kde bude proveden doslovný přepis z nahrávky rozhovoru, tato získaná data budou interpretována a následně analyzována, dále je možné, že rozhovor bude uveden jako příloha bakalářské práce. Bezprostředně po provedení audionahrávky bude proveden přepis a následně záznam odstraněn, aby nemohl být použit k dalším účelům, které nejsou výše zmiňovány.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce, některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:

Příloha D *Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s učitelem žáka s PAS v malotřídní škole*

1. Jak dlouho učíte žáka (y) s PAS? Jakou máte zkušenost s jejich podporou v malotřídní škole?
2. Jak byste popsal/a specifické potřeby žáka s PAS, se kterými pracujete ve vaší třídě?
3. Jaké podpůrné prostředky, strategie nebo metody používáte při výuce žáků s PAS ve třídě?
4. Jak se připravujete na práci s žákem s PAS? Jak získáváte potřebné informace a podporu? (např. školení, konzultace s odborníky apod.)
5. Jakou úpravu prostředí jste provedli před nástupem žáka s PAS do školy a nyní?
6. Jak hodnotíte nastavení podpůrných opatření a spolupráci se SPC?
7. Jak spolupracujete s asistentem pedagoga při podpoře žáka s PAS? Jaké jsou vaše zkušenosti s touto spoluprací?
8. Jaká je vaše zkušenost se spoluprací s rodiči žáka s PAS? Jaké formy komunikace používáte a jak často?
9. Jaké výzvy jste zažil/a při podpoře žáka s PAS ve vaší malotřídní škole a jak jste se s nimi vyrovnal/a? (afektivní chování, nevhodné chování apod.)
10. Jak vnímáte proces inkluze u žáka s PAS ve vaší malotřídní škole? Začlenění žáka do kolektivu, spokojenost žáka s PAS ve škole, průběh vzdělávání, volnočasové aktivity apod.
11. Co považujete za důležité pro zlepšení podpory žáka s PAS ve vaší malotřídní škole?
12. Jaké doporučení byste měl/a pro jiné učitele, kteří se chystají pracovat s žáky s PAS v malotřídních školách, a jak využít spolupráci s asistentem pedagoga co nejlépe?

Příloha E *Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s asistentem pedagoga žáka s PAS v malotřídní škole*

1. Jak dlouho pracujete jako asistentka pedagoga u žáka s PAS? Jakou máte zkušenost s jejich podporou v malotřídní škole?
2. Jak byste popsal/a specifické potřeby žáka s PAS, se kterými pracujete ve vaší třídě?
3. Jaké podpůrné prostředky, strategie nebo metody používáte při výuce žáka s PAS ve třídě?
4. Kdo se podílí na tvorbě didaktických pomůcek pro žáka s PAS?
5. Kolik času trávíte pouze s žákem s PAS během výuky a kolik času s ostatními žáky?
6. Jak se připravujete na práci s žákem s PAS? Jak získáváte potřebné informace a podporu? (např. školení, konzultace s odborníky apod.)
7. Jak spolupracujete s učitelem při podpoře žáka s PAS? Jaké jsou vaše zkušenosti s touto spoluprací?
8. Jaká je vaše zkušenost se spoluprací s rodiči žáka s PAS? Jaké formy komunikace používáte a jak často?
9. Jak vnímáte proces inkluze u žáka s PAS ve vaší malotřídní škole? Začlenění žáka do kolektivu, spokojenost žáka s PAS ve škole, průběh vzdělávání, volnočasové aktivity apod.
10. Co považujete za důležité pro zlepšení podpory žáka s PAS ve vaší malotřídní škole?
11. Jaké doporučení byste měl/a pro jiné asistenty pedagoga, kteří se chystají pracovat s žáky s PAS v malotřídních školách?

Příloha F *Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s rodiči žáka s PAS v malotřídní škole*

1. Co vás vedlo k výběru malotřídní školy pro vzdělávání vašeho dítěte? Jaké byly hlavní faktory, které ovlivnily vaše rozhodnutí?
2. Jaká podpurná opatření jsou poskytována vašemu dítěti ve škole a jak hodnotíte jejich účinnost a přínos pro vaše dítě?
3. Jak hodnotíte pomůcky poskytované školou? (množství, efektivitu)
4. Kdo se podílí na tvorbě didaktických pomůcek pro žáka s PAS?
5. Jakou další podporu ve vzdělávání byste si přáli pro své dítě a pro sebe jako rodiče?
6. Kolik času trávíte školní přípravou? (úkoly, učení na testy apod.)
7. Jak spolupracujete s učitelem a asistentem pedagoga při plánování vzdělávacího procesu a stanovování cílů pro vaše dítě s PAS?
8. Jak hodnotíte komunikaci mezi vámi a školou, zejména s učitelem a asistentem pedagoga? Jaká forma komunikace je pro vás nejpříjemnější a jak často komunikujete?
9. Jaké výzvy jste zažili jako rodič dítěte s PAS v malotřídní škole a jak jste se s nimi vyrovnali?
10. Jak vnímáte proces inkluze u vašeho dítěte s PAS v malotřídní škole? Začlenění žáka do kolektivu, spokojenost žáka s PAS ve škole, průběh vzdělávání, volnočasové aktivity apod.
11. Jaké doporučení byste měl/a pro jiné asistenty pedagoga a učitele, kteří se chystají pracovat s žáky s PAS v malotřídních školách, a jak využít spolupráci co nejlépe?

Příloha G *Přepis polostrukturovaného rozhovoru s učitelem žáka s PAS v malotřídní škole – Informant I2*

Dobrý den,

děkuji za Vaši účast na výzkumu mé bakalářské práce na téma Inkluze žáků s poruchou autistického spektra v malotřídní škole. Cílem mého výzkumu je zjistit, jak probíhá inkluzivní vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v malotřídní škole pohledem učitelů, asistentů pedagoga a rodičů. Rozhovor se bude skládat z 11 otázek. Jste připravena? Můžeme přistoupit k první otázce?

1. Jak dlouho učíte žáka (y) s PAS? Jakou máte zkušenost s jejich podporou v malotřídní škole?

Dva roky jsem na některé předměty vyučovala chlapce s Aspergerovým syndromem. Vzdělávání bylo bez problémů. Od září jsem začala vyučovat chlapce s autismem v první třídě. Už od začátku bylo evidentní, že má chlapec těžké postižení a vzdělávání nebude snadné. Jeho vzdělávání je v naší škole vyloženě nemožné pro jeho závažné postižení.

2. Jak byste popsal/a specifické potřeby žáka s PAS, se kterými pracujete ve vaší třídě?

Chlapec má silné agresivní chování, těžkou poruchu pozornosti. Je schopen se vzdělávat pouze pár minut, poté přichází afekt, ze kterého se vzpamatovává i dvě hodiny.

Mohu se zeptat, vzdělává se pouze s ostatními žáky nebo i v oddělené místnosti, kde je sám?

S ostatními žáky i zvlášť, ale nezvládá to.

3. Jaké podpůrné prostředky, strategie nebo metody používáte při výuce žáků s PAS ve třídě?

Máme relaxační místnost, asistenta pedagoga, IVP. Chlapec není schopný jakéhokoli vzdělávání. Snažíme se formou hry, obrázků, ale nic nepomáhá.

4. Jak se připravujete na práci s žákem s PAS? Jak získáváte potřebné informace a podporu? (např. školení, konzultace s odborníky apod.)

Hledali jsme pomoc u různých odborníků, dokonce i na psychiatrii. Nikdo nám nebyl schopný pomoci.

5. Jakou úpravu prostředí jste provedli před nástupem žáka s PAS do školy a nyní?

Relaxační koutek, piktogramy.

A nějaké jiné úpravy? Třeba ve třídě, v šatně?

Ne.

6. Jak hodnotíte nastavení podpůrných opatření a spolupráci se SPC?

Chlapec je v péči PPP a s tou jsme tedy velice nespokojení. Nejsou schopni ho řádně vyšetřit a do zprávy jen napíší, že nespocoval. Naši školu rodičům přesto doporučili. Přes SVP jsem rodičům domluvila možnost SPC, ale to rodiče odmítli, protože je to prý moc daleko.

7. Jak spolupracujete s asistentem pedagoga při podpoře žáka s PAS? Jaké jsou vaše zkušenosti s touto spoluprací?

Asistentky tu máme dvě a obě jsou naprosto úžasné. Před výukou probíráme denní plán a odpoledne opět konzultujeme.

8. Jaká je vaše zkušenost se spoluprací s rodiči žáka s PAS? Jaké formy komunikace používáte a jak často?

Velice špatná. Matce je kolem 30 let a zdá se, že nemá moc vysoké IQ. Tudiž si spoustu věcí neuvědomuje a nechápe. Otec je o 30 let starší a pořád si myslí, že kluk z toho vyroste. Ačkoliv se snažíme upozorňovat na problematické chování a že by bylo lepší dát syna do speciální školy, nechtějí o tom slyšet.

9. Jaké výzvy jste zažil/a při podpoře žáka s PAS ve vaší malotřídní škole a jak jste se s nimi vyrovnal/a? (afektivní chování, nevhodné chování apod.)

Nejhorší bylo zvládnání agresivity. Chlapec v afektu útočil na děti i na nás pedagogy. Asistentka každý den nasazuje život. Chlapec je velký a silný. Všichni jsme kolikrát pokousaný, poškrábaný, máme i roztrhané oblečení. Asistentka chlapce v afektu zalehne, obejmě, odnese do klidové místnosti, kde mu čte pohádku a on z vyčerpání usne.

Konzultovali jste s někým žákovo chování?

Ano, zkoušeli jsme i psychiatrii, ale nikdo nám nepomohl.

Přišli jste na to, co afekt spouští?

Podle mě je to proto, že nechápe, co se po něm chce. Když se snažíme ho něco naučit, tak po chvíli začne házet věcmi nebo útočit.

10. Jak vnímáte proces inkluze u žáka s PAS ve vaší malotřídní škole? Začlenění žáka do kolektivu, spokojenost žáka s PAS ve škole, průběh vzdělávání, volnočasové aktivity apod.

Inkluze se tady bohužel nezdařila. Tím, že chlapec neměl řádné vyšetření pro nespocoval, nebyla správně nastavená podpůrná opatření. Chlapec nebyl schopný plnit i jen dílčí úkoly, a to vedlo k afektům. Chtěl se účastnit aktivit s ostatními dětmi, ale bohužel po svém. Nechápal, co se po něm chce. Třeba děti stavěly z kostek stavbu a on jim to chtěl

jen bourat. Nedokázal pochopit, že se nebude bourat, ale stavět. Jinou činnost ale odmítal.

11. Co považujete za důležité pro zlepšení podpory žáka s PAS ve vaší malotřídní škole?

V tomto případě lepší vyšetření v PPP nebo ideálně v SPC. Pro chlapce by bylo lepší místo asistenta přidělit speciálního pedagoga, vzdělávat v oddělené místnosti a společné výuky se účastnit pouze na chvíli třeba při hudební výchově nebo výtvarce a postupně navyšovat dle jeho aktuálního stavu.

12. Jaké doporučení byste měl/a pro jiné učitele, kteří se chystají pracovat s žáky s PAS v malotřídních školách, a jak využít spolupráci s asistentem pedagoga co nejlépe?

Určitě je potřeba přesná diagnóza a správně nastavené doporučení z poradny. S asistentem je potřeba maximálně spolupracovat, je nejen pro dítě, ale i pro učitele velice důležitý. Každodenní konzultace jsou na místě a velice pomáhají v rozvoji žáka.

Velmi Vám děkuji za rozhovor. Rozhovor bude přepsán a následně smazán. Jednotlivé rozhovory budu porovnávat mezi sebou a následně budu hledat vhodná řešení a doporučení pro inkluzi žáků s poruchou autistického spektra v malotřídní škole.

Příloha H *Přepis polostrukturovaného rozhovoru s asistentem pedagoga žáka s PAS v malotřídní škole – Informant I7*

Dobrý den,

děkuji za Vaši účast na výzkumu mé bakalářské práce na téma Inkluze žáků s poruchou autistického spektra v malotřídní škole. Cílem mého výzkumu je zjistit, jak probíhá inkluzivní vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v malotřídní škole pohledem rodičů, učitelů a asistentů pedagoga. Rozhovor se bude skládat z 11 otázek. Jste připravena? Můžeme přistoupit k první otázce?

1. Jak dlouho pracujete jako asistentka pedagoga u žáka s PAS? Jakou máte zkušenost s jejich podporou v malotřídní škole?

Jako asistentka pracuji 4 roky, vše funguje dobře.

2. Jak byste popsala/a specifické potřeby žáka s PAS, se kterými pracujete ve vaší třídě?

Potřebuje neustále ujišťovat, že práci dělá správně. Špatně se vyrovnává s chybami, má pak záchvaty vzteku. Vždycky potřebuje být ve všem první, neumí prohrávat. Neustále a každému vypráví o svých zájmech, i když o to ostatní nemají zájem. Je v tom urputný. Dokáže se přiblížit na pár centimetrů a dívat se jakoby skrz oči a pořád dokola opakovat to svoje. Má také fóbii z hmyzu. I z toho na obrázku.

Jak tyto situace řešíte?

Tady je potřeba žáka usměrnit a zopakovat, že o pohádkách si budeme povídat o přestávce a ne v hodině. Pokud toto pravidlo dodržujeme, vše probíhá v klidu. Nejhorší je, když se jednou ustoupí. Pravidla tu hrají velkou roli. Co se týče hmyzu, pořád dokola vysvětlujeme, že obrázek neublíží, hmyz tady nelétá.

3. Jaké podpůrné prostředky, strategie nebo metody používáte při výuce žáka s PAS ve třídě?

Neustále ujišťujeme, že je práce v pořádku. Snažíme se opatrně pracovat s chybou. Za každý úkol chválíme, dáváme smajlíky, razítka. Žák má spoustu názorných pomůcek, relaxační pomůcky a relaxační koutek. Práci dělíme na individuální, skupinovou nebo na počítači.

A jak žák pracuje, když má toto zajištěné?

Pracuje výborně.

4. Kdo se podílí na tvorbě didaktických pomůcek pro žáka s PAS?

Veškeré pomůcky vyrábím já podle zadání paní učitelky. Některé vyrobím i sama dle aktuální potřeby.

5. Kolik času trávíte pouze s žákem s PAS během výuky a kolik času s ostatními žáky?

Jsem s ním celý den, ale během hodiny po chvilkách odcházím kontrolovat ostatní žáky, kteří potřebují pomoc. Většinou to je, když pracuje sám a s prací nepotřebuje pomoc.

6. Jak se připravujete na práci s žákem s PAS? Jak získáváte potřebné informace a podporu? (např. školení, konzultace s odborníky apod.)

Každé ráno si s maminkou žáka předáme informaci, v jakém je psychickém stavu. Pokud je rozhozený, je potřeba přistupovat klidněji a nepřetěžovat ho. Důležité je nachystat si všechny potřebné pomůcky. Jinak vše konzultuji s paní učitelkou nebo ředitelkou. Školení absolvuji tak jednou ročně.

Vidím, že se připravuje pečlivě.

7. Jak spolupracujete s učitelem při podpoře žáka s PAS? Jaké jsou vaše zkušenosti s touto spoluprací?

Domlouváme se po vyučování, některé situace řešíme přímo v hodině. Do sešitů zapisuji, co zvládl sám, co s pomocí nebo vůbec. Obyčejnou tužkou označím chyby, které nebyl opakovaně schopný najít nebo odstranit. Pokud má splněné úkoly, obvykle ho paní učitelka nechá již relaxovat. Spolupráce je výborná, mohu říct svůj názor a paní učitelka s ním pak pracuje.

Je hezké slyšet, že Vám spolupráce takto pěkně funguje.

Ano. Jsem za to moc ráda.

8. Jaká je vaše zkušenost se spoluprací s rodiči žáka s PAS? Jaké formy komunikace používáte a jak často?

Komunikace je velmi dobrá. Maminka nás pravidelně o všem informuje, a to samé děláme i my. Denně si říkáme, jak probíhal celý den, co povedlo a co se nepovedlo nebo jaký problém jsme řešili.

9. Jak vnímáte proces inkluze u žáka s PAS ve vaší malotřídní škole? Začlenění žáka do kolektivu, spokojenost žáka s PAS ve škole, průběh vzdělávání, volnočasové aktivity apod.

Děti ho přijaly celkem dobře. Ale s přibývajícím věkem už to není takové. On je pořád na stejné úrovni jako v první třídě, ale ostatní děti už mají jiné zájmy a nechtějí s ním trávit

tolik času. Některé ho občas pošťuchují. Mají srandu z toho, že ho něco rozzlobí. Ve družině obvykle tráví čas sám, se mnou nebo vychovatelkou. Pohybových her se účastní velice rád s ostatními

10. Co považujete za důležité pro zlepšení podpory žáka s PAS ve vaší malotřídní škole?

Nevím, jestli přímo pro zlepšení, ale důležitý je asistent. Ve škole je to pro něho taková druhá máma. Potřebuje se cítit bezpečně a být ve škole rád. Pak vše funguje skvěle. Možná by byla dobrá zvláštní místnost pro individuální výuku. Ve chvíli, kdy je potřeba, aby se žák lépe soustředil a nekoukal, co se učí jiný ročník.

11. Jaké doporučení byste měl/a pro jiné asistenty pedagoga, kteří se chystají pracovat s žáky s PAS v malotřídních školách?

Je potřeba mít jasná pravidla a neustupovat z nich. Jakmile se jednou zboří, těžko se znovu nastavují. Důležité je znát přesný zdravotní stav včetně stravovacích návyků, co vyvolá afekt, co mu udělá radost a tak. Je potřeba mu pomoci se začleněním do kolektivu, i když na malotřídní škole jsou děti obvykle shovívavější. Asistent je prostě taková druhá máma.

Děkuji Vám za rozhovor. Rozhovor bude přepsán a následně smazán. Jednotlivé rozhovory budu porovnávat mezi sebou a následně budu hledat vhodná řešení a doporučení pro inkluzi žáků s poruchou autistického spektra v malotřídní škole.

Příloha I *Přepis polostrukturovaného rozhovoru s rodičem žáka s PAS v malotřídní škole*
– Informant I8

Dobrý den,

děkuji za Vaši účast na výzkumu mé bakalářské práce na téma Inkluze žáků s poruchou autistického spektra v malotřídní škole. Cílem mého výzkumu je zjistit, jak probíhá inkluzivní vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v malotřídní škole pohledem rodičů, učitelů a asistentů pedagoga. Rozhovor se bude skládat z 11 otázek. Jste připravena? Můžeme přistoupit k první otázce?

1. Co vás vedlo k výběru malotřídní školy pro vzdělávání vašeho dítěte? Jaké byly hlavní faktory, které ovlivnily vaše rozhodnutí?

Tak my jsme věděli, že naše holka velkou školu nezvládne. Já jsem jí ale nechtěla dát do specky. Chtěla jsem jí dát šanci na normální vzdělání. Tak jsem napsala asi do čtyř malotřídek. Odpověděly nám dvě a tahle byla blíž.

Nějaké další faktory? Benefity ve škole, kroužky nebo něco podobného?

Ne, oni nic nemají.

2. Jaká podpůrná opatření jsou poskytována vašemu dítěti ve škole a jak hodnotíte jejich účinnost a přínos pro vaše dítě?

Tak má individuální plán a asistentku. V učení ten individuál je fajn a asistentku má na celý úvazek. Ale dostala takovou starou, která na ní pořád něco vidí a jde proti dceři.

3. Jak hodnotíte pomůcky poskytované školou? (množství, efektivitu)

No já ani nevím jaké má. Škola na to dostala nějaký peníze, ale nikdy jsem nic neviděla.

A ptala jste se, jaké pomůcky využívá?

Jo, ale nikdy mi nic neřekli. Že skoro nic nepotřebuje.

Další otázka se opět týká pomůcek. Říkáte, že o žádných nevíte, ale přesto se zeptám. Třeba si na něco vzpomenete.

4. Kdo se podílí na tvorbě didaktických pomůcek pro žáka s PAS?

To nevím, žádný jsem neviděla, domů nic nenosí.

Mohou to být různé přehledy, pravidla, v matematice třeba číselné osy apod.

Ne, o ničem nevím.

5. Jakou další podporu ve vzdělávání byste si přáli pro své dítě a pro sebe jako rodiče?

Nevím, hlavně jinou asistentku a bylo by líp. Ne šedesátiletou, která na to nemá a nechce.

6. Kolik času trávíte školní přípravou? (úkoly, učení na testy apod.)

Moc ne. Ona je šikovná. Asi jako každý jiný dítě.

Dokážete odhadnout čas? Hodiny, minuty?

No asi půl hodiny. Víc ne.

7. Jak spolupracujete s učitelem a asistentem pedagoga při plánování vzdělávacího procesu a stanovování cílů pro vaše dítě s PAS?

Vloni to bylo super, ředitelka se strašně snažila. Asistentka je stará a nemá vůbec pochopení. Ředitelka se zajímala o dceru a snažila se nám pomáhat. Teď už není vůbec nic. Dochodí tenhle rok a od září jde do specky. Ve vzdělání s ní problém nebyl. Jen to chování nedávají. Ředitelka se kontaktovala s odbornou institucí a ty jim hodně radili.

Máte možnost vyjádřit své názory a požadavky?

Letos ne. Mají mě za matku, co se nezajímá.

8. Jak hodnotíte komunikaci mezi vámi a školou, zejména s učitelem a asistentem pedagoga? Jaká forma komunikace je pro vás nejpřijatelnější a jak často komunikujete?

Vloni super, velká snaha. Pravidelně jsme o všem mluvili a snažili se pro dceru udělat maximum. Jenže asistentka ji nemá ráda a teď novou učitelku manipulovala proti holce, aby ji nebrala na výlet, prostě nikam. Pak přišla nová asistentka a ta byla o trochu lepší, ale učitelka už holku vyčlenila. Učitelce jsem třeba psala, že jsme se teď odešla od chlapa a že mi v zimě umřela maminka a ona mi vůbec neodepsala. Tak jsme volala ředitelce a prý v emailu nebyla žádná otázka ohledně holky, tak nebylo proč mi odpovídat. Škola mě teď vidí jako matku, co se nezajímá o dítě. Napsali to i k soudu, když se rozhoduje, u koho děti budou.

Jak tedy teď probíhá komunikace ohledně dcery?

Nijak. Jen mi volají, když má záchvat ať si pro ni přijedu.

A ohledně prospěchu, případně nějakých speciálních didaktických pomůcek pro dceru Vás kontaktují?

Ne. Vůbec.

9. Jaké výzvy jste zažili jako rodič dítěte s PAS v malotřídní škole a jak jste se s nimi vyrovnali?

Zrovna letos řešíme problémy v chování. Teď nedávno naše dcera údajně pobodala učitelku kulatějma nůžkami. No ale dcera to podala tak, že to byla spíš nešťastná náhoda. Učitelka měla na boku malý červený flek a pak stroupek. Volala mi, co se stalo a chtěla dnes volat policajty. Kvůli stroupeku o velikosti nehtu na malíčku. Tak jsem se to snažila

uklidnit, že policajti snad nejsou nutný. Chvilí pak nesměla do školy. Ted' nesmí na žádné školní akce. Škola jí tam už nechce.

10. Jak vnímáte proces inkluze u vašeho dítěte s PAS v malotřídní škole? Začlenění žáka do kolektivu, spokojenost žáka s PAS ve škole, průběh vzdělávání, volnočasové aktivity apod.

Jako snaha tam byla, ale ta asistentka ji prostě nezvládala. Pořád chodili do knihovny, protože ve třídě měla záchvaty vzteku a házela věcmi. A asistentka nevěděla, co s tím. Vyřadili ji ze všech výletů. Nesmí s nima nikam, ani na plavání. Akorát chodí do družiny a tam má asistentku.

Proč k těm záchvatům docházelo?

Ona něco věděla, učitelka ji nevyvolala, a tak chytla amok a už to jelo. Ale ta učitelka to přitom ví, že to nezvládne, když ji nevyvolá.

11. Jaké doporučení byste měl/a pro jiné asistenty pedagoga a učitele, kteří se chystají pracovat s žáky s PAS v malotřídních školách, a jak využít spolupráci co nejlépe?

No určitě, aby věděli něco o autismu a hlavně ten věk. Jako v 60 letech to prostě ta asistentka u takovýho dítěte nezvládne. Nemá na to sílu. Nějaký školení pro ně ohledně autismu a jak s těma dětma pracovat. Jinak je to prostě špatný. Aby hned dítě neodsoudili, když má třeba ty záchvaty vzteku.

Děkuji Vám za rozhovor. Rozhovor bude přepsán a následně smazán. Jednotlivé rozhovory budu porovnávat mezi sebou a následně budu hledat vhodná řešení a doporučení pro inkluzi žáků s poruchou autistického spektra v malotřídní škole.