

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Disertační práce
Mgr. Monika Smolíková

Analýza předpokladů pro adaptaci studentů s PAS na vysoké škole

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala samostatně s výjimkou částí, na kterých byla nezbytná participace kolegů zapojených do výzkumného šetření (tito jsou jmenovitě uvedeni v textu disertační práce), s použitím zdrojů, které uvádím v seznamu literatury a využitím informací, které jsem získala v rámci výzkumného šetření.

V Olomouci dne 30. 6. 2021

Podpis

Poděkování

Mé poděkování náleží všem respondentům, kteří se účastnili výzkumného šetření. Dále bych ráda srdečně poděkovala všem kolegům, kteří participovali na dílčích částech disertační práce. Jejich zapojení do výzkumného šetření a emocionální podpora, kterou mi poskytovali v průběhu tvorby disertační práce, mne obohatila více, než si možná v tuto chvíli sami uvědomují.

Je na místě poděkovat, nikoli formálně, ale zcela od srdce zejména mé školitelce PhDr. Lucii Pastierikové, Ph.D., která mne inspirovala jak po stránce odborné, tak po stránce lidské a dala mi příležitost rozvíjet se nejen na akademické půdě.

Také bych ráda poděkovala všem, kteří se mnou prožívali pocity radosti z tvorby disertační práce, ale i pocity nezdaru, které ji doprovázely. Moc si vás vážím a děkuji.

Anotace

Jméno a příjmení:	Mgr. Monika Smolíková
Obor:	Speciální pedagogika
Rok obhajoby:	2021
Název práce:	Analýza předpokladů pro adaptaci studentů s PAS na vysoké škole
Název práce v angličtině:	Analysis of Conditions for Adaptation of Students with ASD at University
Anotace práce:	Disertační práce přibližuje téma adaptace studentů s poruchou autistického spektra v terciárním vzdělávání. V teoretické části jsou představeny základní východiska problematiky poruch autistického spektra a specifika vzdělávání dospělých osob s poruchou autistického spektra na vysokých školách v České republice a v zahraničí. Do teoretické části práce je zahrnuta také kapitola věnující se praxi založené na vědeckých důkazech. Praktická část je rozdělena na dvě části. První se věnuje systému podpory a faktorům ovlivňujícím proces adaptace v celosvětovém měřítku. Tato část je zpracovaná prostřednictvím systematického review – scoping review. Druhá část se věnuje analýze předpokladů adaptace studentů s PAS v prostředí Univerzity Palackého v Olomouci a možnostem jejich podpory. Tato část práce byla zpracovaná prostřednictvím případových studií u 4 studentů s PAS. Výsledky z praktické části jsou diskutovány zvlášť pro jednotlivé výstupy výzkumů.
Klíčová slova:	porucha autistického spektra, terciární vzdělávání, podpora, uzpůsobení, adaptace
Anotace práce v angličtině:	The dissertation describes the topic of adaptation of students with autism spectrum disorder in tertiary education. The theoretical part presents the basic principles of autism spectrum disorders and the specifics of education of adults with autism spectrum disorders at universities in the Czech Republic and abroad. The theoretical part of the thesis also includes a chapter devoted to evidence based practice. The practical part is divided into two parts. The first deals with the support system and the factors influencing the process of adaptation on a global scale. This part is processed through a systematic review - scoping review. The second part deals with the analysis of the adaptation of students with ASD in the environment of Palacký University in Olomouc and the possibilities of their support. This part of the work was processed through case studies of 4 students with ASD. The results from the practical part are discussed separately for individual research outputs.
Klíčová slova v angličtině:	autism spectrum disorders, tertiary education, support, accommodation, adaptation
Přílohy vázané k práci:	Příloha 1 – Vyhledávací strategie v databázi PubMed a ProQuest Příloha 2 – Tabulka pro extrakci dat scoping review

	Příloha 3 – Kritická analýza studie Widman & Lopez-Reyna (2020) Příloha 4 – Kompletní vyhledávací strategie pro scoping review Příloha 5 – Extrakční tabulka pro scoping review Příloha 6 – Formulář A-B-C data Příloha 7 – Formulář Rozhovor funkčního hodnocení chování Příloha 8 – Škála hodnocení motivace (Motivation Assessment Scale – MAS)
Rozsah práce:	210 s.
Jazyk práce:	Český

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Poruchy autistického spektra.....	9
1.1 Terminologické vymezení	9
1.2 Prevalence poruch autistického spektra.....	10
1.3 Klasifikace poruch autistického spektra	14
1.3.1 Klasifikační systém medicínský	14
1.3.2 Klasifikační přístup funkční.....	18
1.3.3 Klasifikační přístup dle míry adaptability.....	19
1.3.4 Klasifikační přístup sociální	19
1.4 Soudobé teorie o příčinách vzniku poruch autistického spektra	20
1.5 Symptomatologie a deskripce vybraných poruch autistického spektra.....	22
1.5.1 Symptomatologie poruch autistického spektra dle DSM-5	23
1.5.2 Symptomatologie a deskripce vybraných poruch dle MKN-10	24
2 Studenti s poruchami autistického spektra na vysoké škole	31
2.1 Adaptace studentů s poruchou autistického spektra v prostředí vysoké školy.....	32
2.1.1 Charakteristika adaptačního procesu v prostředí vysoké školy	33
2.2 Studenti s PAS na vysokých školách v zahraničí	38
2.3 Studenti s PAS na vysokých školách v České republice	39
2.3.1 Podpora poskytovaná studentům s PAS na vysokých školách v České republice... 41	
3 Praxe založená na vědeckých důkazech (Evidence Based Practice).....	44
3.5 Systematický přístup k literatuře	46
3.5.1 Tvorba systematických review.....	48
3.5.2 Scoping review a praxe založená na důkazech	52
3.5.3 Systematické review efektivity	54
3.5.4 Kvalitativní systematické review	58
PRAKTICKÁ ČÁST	61
4 Analýza aspektů ovlivňující adaptaci studentů s PAS na vysoké škole a možnosti jejich podpory v prostředí vysokých škol	61
4.1 Uvedení do výzkumného problému.....	61
4.2 Formulace výzkumných cílů	61
4.3 Popis výzkumných metod.....	62
4.4 Organizace a časový harmonogram výzkumu	62

4.5 Scoping review	65
4.5.1 Cíle a hlavní východiska scoping review.....	65
4.5.2 Harmonogram tvorby scoping review.....	66
4.5.3 Osoby participující na scoping review.....	67
4.5.4 Metody sběru dat a jejich vyhodnocování	69
4.5.5 Závěry a shrnutí důkazů.....	75
4.5.6 Diskuse scoping review	94
4.6 Případové studie	99
4.6.1 Cíle výzkumného šetření.....	100
4.6.2 Realizace výzkumného šetření a metody výzkumu	101
4.6.3 Charakteristika výzkumného souboru.....	104
4.6.4 Kritéria kvality výzkumu	106
4.6.5 Limity výzkumné studie	107
4.6.6 Etická rovina	108
4.6.7 Analýza a interpretace výsledků výzkumu	109
4.6.7.1 Student č. 1.....	109
4.6.7.2 Student č. 2.....	129
4.6.7.3 Student č. 3.....	145
4.6.7.4 Student č. 4.....	159
4.6.8 Závěry případových studií	171
4.6.9 Diskuse případových studií.....	183
Závěr.....	185
Seznam literatury	187
Seznam grafů, tabulek a obrázků	206
Seznam příloh	210
Příloha 1 Vyhledávací strategie v databázi PubMed a ProQuest	211
Příloha 2 Tabulka pro extrakci dat scoping review	213
Příloha 3 Kritická analýza studie Widman & Lopez-Reyna (2020).....	214
Příloha 4 Kompletní vyhledávací strategie pro scoping review	215
Příloha 5 Extrakční tabulka scoping review	226
Příloha 6 Formlář A-B-C data	264
Příloha 7 Formlář Interview funkčního hodnocení chování.....	265
Příloha 8 Motivation Assessment Scale (MAS)	269

Úvod

Ještě před několika lety panoval všeobecný názor, že poruchy autistického spektra jsou vzácné onemocnění. Mezi lidmi kolovaly informace o téměř nadpřirozených schopnostech jedinců s autismem, které ještě podtrhovaly filmy a pořady o tzv. autistických savantech. Tento společenský názor je do jisté míry postupně vystřídáván realitou každodenního života. Dnes je již běžné, že se téměř na každé škole vzdělávají žáci s poruchou autistického spektra a informace o těchto poruchách se dostávají do běžného slovníku nejen odborné, ale i laické veřejnosti.

S tímto jevem je spojen obrovský informační „boom“ dnešní doby, kdy nejen laická, ale i odborná veřejnost čelí velkému počtu publikovaných knih, článků a studií k problematice poruch autistického spektra, ve kterých se objevuje nejednotná terminologie, obtížně uchopitelná klasifikace a různé názory odborníků na přístupy a strategie, jak tyto jedince vzdělávat a jak je vybavit potřebnými dovednostmi a znalostmi umožňující plnohodnotný život. Nemalou roli v tomto systému hrají také názory odborníků v daných oblastech, které tvoří metodiky pro dané úrovně vzdělávání. Tento specifický fenomén s sebou přináší nároky na společnost, která je dnes více než kdy jindy nucena podrobit nepřehledné množství informací určité kritické analýze.

S ohledem na zvyšující se trend v počtu jedinců s poruchou autistického spektra v populaci vzrůstá také počet dětí, žáků a studentů v různých systémech vzdělávání. Totéž platí i v prostředí vysokých škol, kdy se setkáváme se vzrůstajícím trendem nejen u nás, ale i v zahraničí.

Už Hans Asperger se domníval, že úspěšnost mnohých vědců a umělců je spjata s autistickými rysy osobnosti, které do určité míry mohou být považovány za výhodné a dokonce mohou být určitou podmínkou nového způsobu uvažování a kreativity (Ioan, 2008). Průměrné nebo nadprůměrné intelektové schopnosti těchto jedinců však nemusí přímo úměrně korespondovat s úspěšností ve studiu na vysoké škole. Vysokoškolské prostředí přináší do života studentů nové výzvy a situace, kterým tito studenti musí čelit. Navíc se předpokládá, že student přicházející na vysokou školu je již do vysoké míry vybaven samostatností, schopností orientovat se, být flexibilní apod. Studenti s poruchou autistického spektra však právě v těchto oblastech mohou selhávat. S adaptací na prostředí vysokých škol souvisí mnoho různých faktorů, které tento proces ovlivňují a formují a je nutné jej vnímat nejenom v kontextu obtíží studenta, ale i v kontextu vlastního nastavení vysoké školy.

Inkluzivní trendy ve vzdělávání se pochopitelně promítají i do vysokoškolského prostředí a mají vliv na rozsah a kvalitu služeb poskytovaných těmto studentům. Zdá se však nezbytné tuto nabídku služeb reflektovat i v kontextu potřeb jednotlivých studentů s poruchou autistického spektra.

Uvedené faktory byly nejsilnějšími důvody, proč se věnovat dané problematice více do hloubky.

Hlavním cílem disertační práce je poskytnout aktuální obraz o studentech s poruchou autistického spektra v prostředí vysokých škol a rozšířit teoretickou základnu speciální pedagogiky osob s poruchami autistického spektra o doposud na našem území málo reflektovanou problematiku.

Skrze teoretickou základnu je nastíněn současný pohled na poruchy autistického spektra i na specifika studia studentů s poruchou autistického spektra na vysoké škole. Teoretická část práce je v kapitole Vzdělávání založené na vědeckých důkazech zakončena shrnutím o možnostech využití tohoto přístupu v oblasti speciální pedagogiky.

Praktická část doplňuje teoretickou základnu o data, vykreslující obraz studentů s poruchami autistického spektra na vysoké škole a podpoře, která jim pomáhá zvládat situace spojené nejen se samotným studiem na vysoké škole, ale také v dalších oblastech, které se k univerzitnímu prostředí váží. Praktická část je členěna do dvou oblastí, první se snaží zachytit cíle výzkumného šetření z celosvětového měřítka a druhá oblast se vztahuje k adaptaci studentů s poruchami autistického spektra na Univerzitě Palackého v Olomouci.

1 Poruchy autistického spektra

V současné době se termín autismus, poruchy autistického spektra či pervazivní vývojové poruchy skloňují nejen v kontextu vzdělávání, ale také v dalších sférách života, jako jsou sociální služby, zdravotnictví, oblast zaměstnávání apod.

Porucha autistického spektra je charakteristická „heterogenním klinickým fenotypem mnohočetných komplexních kognitivně behaviorálních deficitů“ (Strunecká, 2016, s. 41).

Poruchy autistického spektra (dále jen PAS), v anglické terminologii Autism Spectrum Disorders (ASD), patří mezi neurovývojové poruchy (WHO, 2018) a jedná se o nejzávažnější poruchy psychického vývoje (Thorová, 2016).

PAS jsou charakteristická přetrvávajícími deficitem iniciovat a udržet vzájemnou sociální interakci a komunikaci s řadou omezujících, opakujících se a neměnných vzorců chování a zájmů (APA, 2013). Obtíže spadají do období raného vývoje dítěte, nelze je přičíst vývojové poruše intelektu a její příznaky musí způsobovat klinicky významné funkční narušení v sociální, školní, pracovní nebo další oblasti života (Raboch a kol., 2015).

1.1 Terminologické vymezení

V odborných publikacích, studiích je označován výše definovaný soubor poruch různými názvy, tento terminologický nesoulad je dán zejména nejednotnou klasifikační strukturou, ale také odlišným pojetím v jednotlivých segmentech péče o tyto jedince. Tradiční pohled na PAS jako na vzácnou poruchu je v posledních letech nahrazován tvrzením o zvyšující se četnosti tohoto postižení v populaci. Někteří autoři dokonce hovoří o tzv. „epidemii autismu“ (srov. Beranová a Hrdlička, 2012; Dudová, Beranová & Hrdlička, 2013).

Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace (dále jen MKN-10) užívá termín „pervazivní vývojové poruchy“, přičemž termínem „pervazivní“ znamená všepromikající (jádrové obtíže pronikají jak do oblasti osobního, rodinného, sociálního života, vzdělání i zaměstnání (Šporclová, 2018). Tento termín v sobě zahrnuje samostatné nozologické jednotky, které více než 100 států na celém světě užívá při stanovení diagnózy. Diagnosticko-statistický manuál Americké psychiatrické asociace (dále jen DSM-5) užívá od roku 2013 termín porucha autistického spektra (anglicky Autism Spectrum Disorder), která je sama o sobě

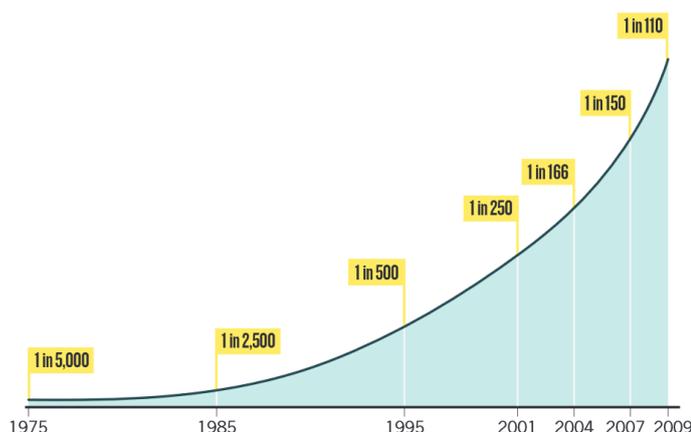
nozologickou jednotkou a obsahuje v sobě všechny doposud užívané termíny DSM-4. Poruchy autistického spektra jsou řazeny v rámci DSM-5 mezi neurovývojové poruchy (srov. WHO, 2004; APA, 2013).

Tyto změny postupně reflektuje i Světová zdravotnická organizace a v roce 2018 v MKN-11 začíná užívat zastřešující termín porucha autistického spektra (Autism Spectrum Disorder). Samotná klasifikace je v současné době postupně implementována do praxe a její užívání by pro země využívající tento klasifikační systém mělo být platné od 1. 1. 2022 (WHO, 2018).

V textu budeme dále uvádět pojem porucha autistického spektra (PAS), jako zastřešující termín a to jak pro jednotlivé nozologické jednotky uvedné v MKN-10. V místě, kde bude nutné zdůraznit specifika nozologických jednotek jednotlivých kritérií budou tyto uvedeny příslušným jménem s odkazem na klasifikační systém.

1.2 Prevalence poruch autistického spektra

Prevalence udává poměr počtu všech existujících případů k počtu obyvatel v dané lokalitě a sledovaném časovém období (Strunecká, 2016). Zjišťování prevalence se zabývá Centrum pro kontrolu a prevenci nemocí v USA (CDC) uvádí, že v roce 2000 bylo v USA diagnostikováno 1 dítě ze 150, v roce 2008 je to již 1 z 88 dětí a v roce 2016 pak 1 z 54 (CDC, 2020). Odlišné údaje o počtu jedinců s PAS v USA, avšak také se zvyšující tendencí ukazují i data Weintraub prezentována v obrázku 1 (2011, s. 24) v USA:



Obrázek 1 Prevalence jedinců s PAS v USA (Weintraub, 2011, s. 24)

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

Dudová, Beranová & Hrdlička (2013) informují o metaanalýze historických dat vztahujících se k prevalenci PAS. Zatímco v 60. a 70. letech hovoří o 0,44/1000 osob, 90. léta pak uvádí zvýšení na 2,75/1000 osob, okolo roku 2000 nastává změna a prevalence se v různých studiích pohybuje od 5,79/1000 do 26,4/1000 osob.

Získat současná data o výskytu PAS v celosvětové populaci je obtížné. Data uvedená Royal College of Psychiatrists (2018) hovoří nejméně o 1% celosvětové populace, u kterých byla diagnostikována porucha autistického spektra, přičemž polovina jedinců z tohoto čísla má průměrné či nadprůměrné IQ. Studie v Asii, Evropě a Severní Americe identifikovaly jednotlivce s ASD s průměrnou prevalencí mezi 1% a 2% (CDC, 2019). Prevalence ASD v mnoha zemích s nízkými a středními příjmy není dosud známa (WHO, 2019). Dudová, Beranová & Hrdlička (2013) hodnotí 1% prevalenci PAS spíše jako konzervativní a ne zcela odpovídající údaj.

I přesto, že nelze zcela jednoznačně vymezit výskyt jedinců s PAS v populaci, lze konstatovat vzrůstající tendence v počtu jedinců napříč rasovými, etnickými a socioekonomickými skupinami (srov. CDC, 2016; Baio, Wiggins, Christensen a kol., 2018).

Jedním z vysvětlení zjevného nárůstu jedinců s PAS je zlepšení povědomí a informovanost o těchto poruchách, rozšíření diagnostických kritérií a zlepšení diagnostických nástrojů (WHO, 2019). Peter Bearmane analyzoval specifické sociální faktory, které ovlivňují tento vzrůstající trend (Weintraub, 2011), dle něj lze 54 % nárůstu případů přičíst těmto definovaným faktorům:

- Přesnější diagnostika, resp. diferenciální diagnostika (25 %),
- zvýšenému povědomí odborníků a rodičů o PAS (15 %),
- sociální změny s biologickými důsledky, např. pokročilejší věk rodičů při zakládání rodin (10 %),
- geografickému seskupování rodin s postiženým dítětem a odborné pomoci (4 %)

Zbýlých 46 % nárůstu je však stále neobjasněno.

V praxi se objevuje komorbidita poruch autistického spektra s jinou psychiatrickou diagnózou u 3% celkové populace (Nylander & Gillberg, 2001) a u 16 - 35% dospělých jedinců. Úzkost se vyskytuje u 7 – 22% osob s poruchou autistického spektra (zahrnuje škálu od specifické fobie, sociální fobie a generalizovanou úzkostí). Deprese se objevuje u 15 – 42% jedinců s autismem, mánie pak u 9%. Mnohdy je obtížné rozlišit drobné nuance mezi symptomy poruch autistického spektra a obsedantně-kompulzivní poruchou, stejně tak je diagnosticky obtížné rozlišit psychotické stavy a katatonii s ohledem na překryv některých ze symptomů (Royal College of Psychiatrists, 2018). Mezi psychiatrickými diagnózami však jednoznačně převažují ty, které se vztahují k úzkostem a afektivním poruchám (Lainhart & Folstein, 1994).

Z výše uvedeného je patrné, že se studie ve svých závěrech relativně liší. Odborníci přičítají tento fakt nejednotnosti diagnostických kritérií a pravděpodobně největší nárůst zaznamenává v době, kdy vstoupila v platnost širší diagnostická kategorie poruch autistického spektra (Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017).

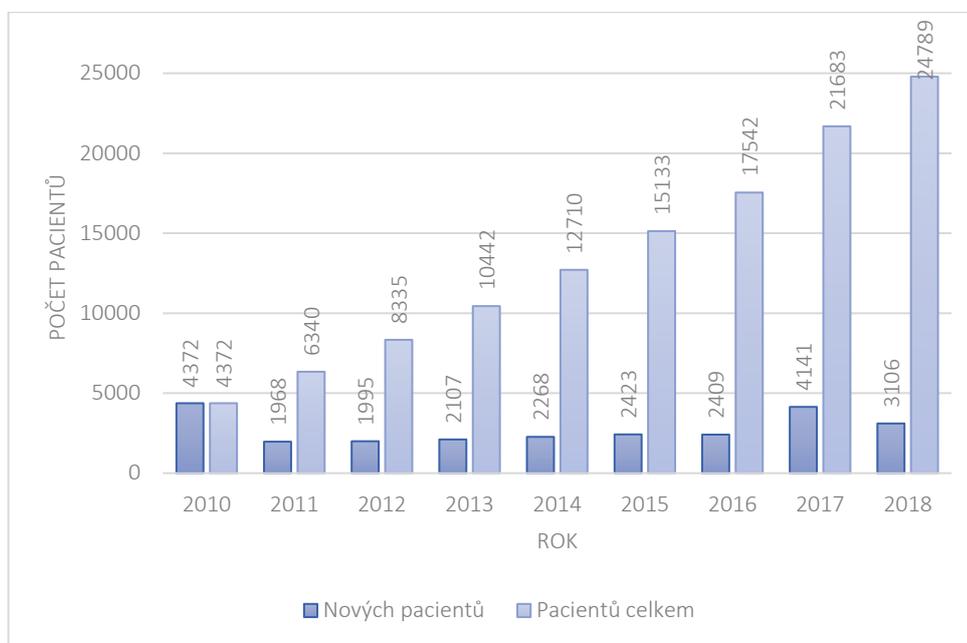
Ve většině zemí (včetně ČR) neexistuje národní databáze, která by poskytovala informace o prevalenci. Získat proto data např. o počtu dospělých s PAS se jeví jako téměř nereálné. Navíc data mohou být zkreslena rozdílností klasifikačních systémů, účelem získávání dat, ale také faktem, že v některých případech se data extrahují z dětské populace a nereflektují tak možnost, že jedinec získá diagnózu až v pozdějším věku.

Prevalence v ČR

V roce 2015 byl vládě předložen Podnět k řešení situace života osob s poruchou autistického spektra a jejich rodin, který navrhuje začít efektivně zajišťovat data týkající se osob s PAS v kontextu prevalence dle diagnózy v pravidelných časových intervalech. Tímto úkolem bylo pověřeno Ministerstvo zdravotnictví (Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, 2016). V říjnu 2016 přišla v platnost vyhláška č. 317/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 70/2012 Sb., o preventivních prohlídkách, tato určuje povinnost provedení vyšetření za účelem včasné diagnostiky PAS a do tak napomáhá k efektivnějšímu zjišťování aktuálních dat.

V ČR jsou pacienti s PAS Ústavem zdravotnických informací a statistiky ČR (ÚZIS ČR), která spravuje data Národního zdravotnického informačního systému (NZIS) a Národního registru hrazených zdravotních služeb (NRHZZS) identifikováni dle vykázané diagnózy F84 (Pervazivní

vývojová porucha). Data NRHZS zobrazená v grafu 1 ukazují na doposud nezveřejněná data k roku 2018 (k tomuto roku nebyl počet finální), která taktéž podporují tvrzení o zvyšujícím se počtu jedinců s diagnózou PAS. Limitujícím faktorem je, že z dat není zcela jasné, zda vykázaná data představují skutečně potvrzenou diagnózu, nebo pouze předběžné podezření na diagnózu (NRHZS, 2018).



Graf 1 Počet nově diagnostikovaných pacientů s dg. PAS v daném roce a celkový počet diagnostikovaných pacientů s PAS

Podle některých autorů se u nás každoročně narodí okolo 1 000–2 000 dětí s poruchami autistického spektra (PAS) (Slepičková, Pančocha & Vaňurová, 2019). V kontextu výše uvedených dat by toto číslo za rok 2019 hovořilo o 8,9 – 17,8 dětí na 1000 nově narozených v ČR (tj. 89 – 178/10 000). Adamus, Vančová & Löfflerová (2017) po analýze epidemiologických studií hodnotí, že v České republice v současné době žije přibližně 100 000 – 200 000 osob s poruchou autistického spektra.

V České republice však prozatím systémové pojetí v péči o jedince s PAS, které by s sebou přineslo také přesnější data o počtu těchto jedinců v populaci, neexistuje. Z dat Ministerstva zdravotnictví je patrné, že počet jedinců s touto diagnózou rok od roku vzrůstá. Data uváděná ve statistických ročenkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) demonstrují relativní počet dětí a žáků, kteří se vzdělávají v jednotlivých úrovních

vzdělávacího systému, i u těchto dat můžeme vidět výrazně stoupající tendence (Smolíková, 2020).

1.3 Klasifikace poruch autistického spektra

V odborných publikacích můžeme nalézt několik klasifikačních systémů vztahujících se k poruchám autistického spektra. Níže si vymežíme pohled odborníků/organizací na model:

- medicínský
- funkční
- dle adaptability
- dle sociálního chování

1.3.1 Klasifikační systém medicínský

Americká psychiatrie se od 40. let 19. století vyvíjela jiným způsobem než psychiatrie evropská se svou vlastní klasifikační strukturou (Raboch a kol., 2015). S ohledem na tento aspekt se v odborných publikacích objevuje klasifikační nejednotnost. Klasifikace je z pohledu medicíny v současné době dvojitá. V Evropě (a v některých dalších zemích mimo Evropu) se užívá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) (WHO, 2004) Světové zdravotnické organizace (WHO). V USA Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, 5. revize (DSM-5) Americké psychiatrické asociace (APA).

V kontextu diskusí o sjednocení obou klasifikačních systémů bylo již v minulosti navrhováno zredukování dělení PAS na jeden termín a to porucha autistického spektra. Dlouho očekávaná 11. revize MKN by již měla reflektovat jistý posun, jak v rámci terminologického sjednocení, tak při zaměření na identifikaci potřeb jedince a jeho vlivu na plnohodnotný život, ne na přesnou identifikaci poruchy (Bazalová, 2012).

V kontextu výzkumného záměru v této části vymežíme kromě platných klasifikačních kritérií MKN-10 a DSM-5 také klasifikaci DSM-4 a nástin klasifikace MKN-11.

Klasifikace MKN-10

V Mezinárodní klasifikaci nemocí Světové zdravotnické organizace (MKN-10) je autismus označován jako spektrum mnohočetných kognitivních a behaviorálních poruch spadající pod

zastřešující termín pervazivní vývojové poruchy (F84). Jak je uvedeno v tabulce 1, tento termín v sobě obsahuje 8 samostatných nozologických jednotek (WHO, 2004).

MKN-10 (Světová zdravotnická organizace, 1992)	DSM-4 (Americká psychiatrická asociace, 1994)	DSM-5 (Americká psychiatrická asociace, 2015)
Dětský autismus (F84.0) <i>Childhood autism</i>	Autistická porucha (299.00) <i>Autistic disorder</i>	Porucha autistického spektra (299.0) <i>Autism spectrum disorder</i>
Rettův syndrom (F84.2) <i>Rett's syndrome</i>	Rettův syndrom (299.80) <i>Rett's syndrome</i>	
Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3) <i>Other childhood desintegrative disorder</i>	Dětská dezintegrační porucha (299.10) <i>Childhood desintegrative disorder</i>	
Aspergerův syndrom (F84.5) <i>Asperger's syndrome</i>	Aspergerova porucha (299.80) <i>Asperger disorder</i>	
Atypický autismus (F84.1) <i>Atypical autism</i>	Pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná (299.80) <i>Pervasive developmental disorder not otherwise specified – PDD-NOS</i>	
Jiné pervazivní vývojové porucha (F84.8) <i>Other pervasive developmental disorders</i>		
Pervazivní vývojová porucha, nespecifikovaná (F84.9) <i>Pervasive developmental disorder, unspecified</i>		
Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4) <i>Overactive disorder associated with mental retardation and stereotyped movements</i>	Není ekvivalent	

Tabulka 1 Porovnání klasifikačních systémů MKN-10 (WHO, 2004), DSM-4 (APA, 1994) a DSM-5 (APA, 2015)

Klasifikace DSM-5

V Diagnosticko statistickém manuálu Americké psychiatrické asociace (DSM-5) existuje pouze jedna diagnóza – porucha autistického spektra (Autism Spectrum Disorder), pod kódem 299.00.

Oproti předchozí verzi DSM-4 došlo k zásadní změně, tj. ke sloučení jednotlivých diagnóz (viz. tabulka 1). Porovnání termínů užívaných v klasifikačních systémech). Klasifikační systém DSM-5 v sobě tedy zahrnuje všechny dříve užívané nozologické jednotky DSM-4 (APA, 1994).

Důvodem sloučení jednotlivých diagnóz byla změna vnímání příznaků těchto poruch jako kontinuum míry symptomatiky od mírných po těžké narušení v jednotlivých oblastech, než tvrzení, že se jedná o odlišné poruchy (Raboch a kol., 2015).

V DSM-5 jsou kódy MKN-10 přiřazeny k relevantním poruchám v klasifikaci DSM-5 (Raboch a kol., 2015).

I přesto, že Americká psychiatrická asociace již nerozlišuje jednotlivé nozologické jednotky, definuje stupně závažnosti poruchy podle míry podpory, kterou tito jedinci potřebují (upraveno dle Raboch a kol., 2015, s. 53 - 54):

Stupeň závažnosti	Sociální komunikace	Vyhraněné, stereotypní projevy chování
Stupeň 1	Bez podpory zřetelné deficity v oblasti sociální komunikace. Obtíže v navazování sociálních interakcí. Snížený zájem o sociální vztahy. Jedinec se vyjadřuje v celých větách, komunikace je reciproční, ale při komunikaci selhává a pokusy o získání přátel jsou atypické a neúspěšné.	Nepřizpůsobivost v chování narušuje funkčnost v jedné nebo více oblastech. Objevují se obtíže při změnách aktivit. Obtíže při organizaci a plánování znemožňuje samostatnost.
Stupeň 2	Objevuje se výrazný deficit ve verbálních a nonverbálních sociálně-komunikačních dovednostech. Narušení sociální interakce je zjevné i přes poskytovanou podporu (omezené navazování vztahů, malé/abnormální reakce na pokusy o sblížení ze strany ostatních. Komunikace v jednoduchých větách, interakce jsou limitovány na specifické zájmy, objevuje se zvláštní nonverbální komunikace	Nepřizpůsobivost chování při změnách nebo jiné omezené/repetitivně chování (které je zjevné i pro náhodného pozorovatele), toto chování narušuje úroveň psychických funkcí v mnoha oblastech.
Stupeň 3	Objevují se závažné deficity ve verbálních a nonverbálních sociálně-komunikačních dovednostech vedoucí k závažnému narušení funkcí v těchto oblastech. Velmi	Neměnnost chování, extrémní obtíže z hlediska přizpůsobení se situaci/změně nebo se objevuje jiné

omezené navazování sociálních vztahů s minimální odpovědí ze strany okolí. Komunikace je na úrovni několika slov. Neobvyklé navazování sociálního kontaktu plní účelovou funkci (naplnění svých potřeb), odpovídá pouze na přímý a bezprostřední kontakt.	omezené/repetitivně chování, které významně ovlivňuje úroveň psychických funkcí ve všech oblastech.
---	---

Tabulka 2 Stupně závažnosti dle míry podpory v DSM-5

Klasifikace MKN-11

V Ženevě, v květnu 2019, se na 72. Světovém zdravotnickém shromáždění dohodly členské státy na přijetí 11. revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí (MKN-11), která na našem území vstoupí v platnost dne 1. ledna 2022 (Jakob, 2018).

Dlouho očekávaný posun v rámci PAS má vést ke sjednocení v rámci terminologie a klást důraz na identifikaci všech potřeb jedince a jeho vlivu na plnohodnotný život, nikoli na přesnou identifikaci poruchy. Jak vymezuje tabulka 3, jednotlivé kategorie jsou identifikovány dle kritérií pro PAS, intelektuální úroveň a jazykové dovednosti jedince, což z hlediska klasifikace odpovídá specifikátorům užívaným v DSM-5 (viz podkapitola o symptomatologii). MKN-11 užívá zastřešující termín porucha autistického spektra.

MKN-11 (Světová zdravotnická organizace, 2018)	
Kód jednotky	Název jednotky
6A02.0	Porucha autistického spektra bez narušení intelektuálního vývoje a/s mírným nebo žádným poškozením funkčního jazyka
6A02.1	Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a/s mírným nebo žádným poškozením funkčního jazyka
6A02.2	Porucha autistického spektra bez narušení intelektuálního vývoje a/s narušeným funkčním jazykem
6A02.3	Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a/s narušeným funkčním jazykem
6A02.4	Porucha autistického spektra bez narušení intelektuálního vývoje a bez funkčního jazyka

6A02.5	Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a bez funkčního jazyka
6A02.Y	Jiná určená porucha autistického spektra
6A02.Z	Porucha autistického spektra, nespecifikováno

Tabulka 3 Klasifikace PAS dle MKN-11

1.3.2 Klasifikační přístup funkční

V našem prostředí je v pedagogické praxi běžné užívat klasifikační přístup, který popisuje trojí členění z hlediska funkčnosti. Oproti tomu se v zahraničních studiích setkáváme pouze s dvojitým členěním z hlediska funkčnosti, jedná se o vysoce funkční typ (high-functioning type) a nízko funkční typ (low-functioning type) (Bazalová, 2012).

Funkční typologie	Popis
Vysoce funkční typ	Jedná se o jedince, kteří mají IQ v normě či nadprůměrné. Komunikační schopnost je v normě případně lehce narušena. Jeví zájem o sociální interakci. Atypické/omezené zájmy, objevuje se ulpívavost (myšlení/jednání). Schopnost spolupracovat, občas se objevuje problémové chování.
Středně funkční typ	Do této kategorie jsou zařazováni jedinci s lehkým či středně těžkým mentálním postižením a s narušenou komunikační schopností. Časté jsou stereotypie v chování. Snížená schopnost navázat sociální interakci. Objevují se stereotypie a repetitivně chování. Problémové chování je většinou zvládnutelné. Hyperaktivita/hypoaktivita.
Nízko funkční typ	Jedná se o jedince s těžkou až hlubokou mentální retardací s nerozvinutými komunikačními schopnostmi. Malá nebo žádná schopnost navázat sociální interakci. Výrazné stereotypní/repetitivní chování. Výrazné problémové chování, vyžaduje dohled, těžká hyperaktivita/hypoaktivita.

Tabulka 4 Klasifikace PAS dle míry funkčnosti (srov. Bartoňová, Bazalová & Pipeková, 2007; Bazalová, 2017; Thorová, 2016)

1.3.3 Klasifikační přístup dle míry adaptability

Thorová v roce 2003 analyzovala data z výpovědí 137 rodičů vztahující se k adaptabilitě jedinců s dětským autismem, Aspergerovým syndromem a atypickým autismem v raném věku. Obtíže s adaptací se projeví v různých souvislostech: při přechodu/změně aktivity, při změnách v prostředí, při změnách osob a při požadavku na spolupráci. Míra adaptability je členěna na vysokou, střední a nízkou.

Míra přizpůsobivosti (dle autorky funkčnosti) se formuje věkem, typem poruchy a osvojením specifických dovedností. S ohledem na tyto faktory, ale i na to, že členění dle míry adaptability nebylo měřeno žádným testem, je zařazení do těchto kategorií pouze orientační. Bazalová (2012, 2017) uvádí klasifikaci dle míry adaptability dle Thorové, jako další možný klasifikační přístup. Domníváme se však, že obsahově koresponduje s funkční klasifikací, tj. vysoká, střední a nízká míra adaptability se jeví jako subkategorie vysoce funkčního, středně funkčního a nízko funkčního typu (viz výše)(Thorová, 2016).

1.3.4 Klasifikační přístup sociální

Existuje celá škála sociálního chování, která je spojována s projevy jedinců s PAS. Dle Jelínkové (2010, s. 25) si „sociální chování žádá daleko větší flexibilitu a dokonalejší schopnost abstraktního pohledu, než poskytne lidem s poruchou autistického spektra jejich nepružný kognitivní styl“.

Lorna Wingová již v roce 1979 definovala tři typy jedinců s PAS podle sociální interakce (osamělý, pasivní a aktivní-zvláštní typ), v 90. letech k nim přibyl ještě typ čtvrtý, formální. Toto členění rozšířila Thorová (2016) o další typ, smíšený či zvláštní. Popis jednotlivých typů je uveden v tabulce 5 (volně upraveno dle Thorová, 2016; Bazalová, 2012).

Typologie dle sociální interakce:	
osamělý typ	Typ osamělý (v anglických studiích se užívá termín <i>aloof</i>) je charakteristický minimálním/žádným fyzickým kontaktem, nezájmem o sociální kontakt i komunikaci (včetně zrakového kontaktu).
pasivní typ	Typ pasivní (v anglických studiích <i>passive</i>) je charakteristický omezenou spontaneitou v sociální interakci (pasivní přijímání kontaktu, malá schopností projevit své potřeby, omezená schopnost empatie/sdílení, pasivní účast na hrách). Komunikace není spontánní, ale je účelná

	(s ohledem na uspokojení vlastních potřeb). Poruchy chování se objevují minimálně.
aktivní/zvláštní typ	Typ aktivní-zvláštní (v anglických studiích <i>active but odd</i>) je charakteristický přílišnou spontaneitou v sociální interakci (nedodržování sociálních pravidel, přehnaná/bizardní mimika a gestika, objevují se perseverace myšlenková/verbální, jednoduché sociálně-komunikační rituály, obtíže v chápání pravidel společenského chování. Tento typ je často spojován s hyperaktivitou.
formální/afektovaný typ	Typ formální/afektovaný (v anglických studiích <i>over-formal, stilted</i>) je typický pro jedince s vyšším IQ s dobrými komunikačními schopnostmi, sociální interakce je konzervativní, odtažitá. Jedinci často rigidně dodržují nastavená pravidla, mají obtíže s pochopením ironie, nadsázky, žertu a doslovně chápou některé termíny.
smíšený/zvláštní typ	Typ smíšený/zvláštní (přidala Thorová, 2016) je charakteristický tím, že se u něj výše definované typy chování prolínají, sociální chování je nesourodé (ovlivněné mnoha faktory).

Tabulka 5 Klasifikace PAS dle sociální interakce

Deficity v rámci sociální interakce jsou různorodé, stejně tak jako míra poruchy. Osobnost jedince může odpovídat dvěma i více kategoriím (Thorová, 2016).

1.4 Soudobé teorie o příčinách vzniku poruch autistického spektra

Etiopatogeneze poruch autistického spektra zaměstnává mnoho odborníků a na toto téma vzniklo již nepřehledné množství studií. V textu budou nastíněny pouze některé ze směrů v této oblasti.

Závěry WHO (2018) popisují neurovývojovou poruchu jako komplexní jev, v mnoha individuálních případech je příčina stále neznámá, proto můžeme hovořit o multifaktoriální a heterogenní etiologii. Existuje-li spektrum variabilních projevů, často bývá podloženo multifaktoriální etiologií. Jako polygenetická vývojová porucha vzniká na neurobiologickém podkladě organického původu a postihuje vývoj CNS, což má vliv na kognitivní, neurologické a integrativní fungování člověka (Hrdlička & Hort, 2001).

Historický spor kognitivní a socioemoční teorie vzniku PAS, který dominoval v 90. letech, se postupem času integroval v názor, že neexistuje žádný oddělený mechanismus zvlášť pro emoce a pro myšlení. Na počátku nového tisíciletí se do popředí dostává tzv. *vývojový neurobiologický model* příčiny vzniku autismu. Tato teorie vychází z předpokladu, že z dosud neprokázaných příčin dochází po uzavření neurální trubice u plodu k poškození vývoje mozku. Vývoj mozku je pak hierarchicky a kaskádovitě narušen. Komárek & Hrdlička (2004) poukazuje kromě vývojového neurobiologického modelu také na narušení v oblasti *limbického systému*. Na základě těchto závěrů lze PAS vysvětlit v kontextu kaskádovité a reciproční dynamiky mozkového vývoje. U PAS se projevuje tzv. ustrnutí na nižších starších úrovních – levá hemisféra nepřebírá roli verbálně-logického řídicího systému a narušení limbického systému neumožňuje uvědomění některých duševních a fyzických procesů.

Objevují se také výsledky o studiu konektivity center v mozkové kůře, počáteční oslabení v této oblasti je postupně vystřídáno tvrzením o hyperkonektivitě této oblasti, Keown, Shih a kol. (2013) s použitím funkční konektivity MRI a teorie grafů zjistili atypickou lokální funkční konektivitu u adolescentů a s PAS v temporero-okcipitální části bilaterálně (zadní nadměrná konektivita je spojena se závažnější symptomatikou PAS, zatímco u skupiny jedinců s mírnější symptomatikou je spojena s čelní konektivitou), toto zjištění naznačuje vazby mezi symptomatologií a hyperkonektivitou v určitých oblastech, která je ovlivněna věkem a závažností postižení. Další výzkum na neurobiologické úrovni zkoumá organizaci šedé a bílé kůry mozkové a neurální mikroorganizace. Odborníci se na základě systematických studií zaměřují např. na fungování synapsí u obecných fyziologických procesů, jako jsou zánětlivé, imunitní a redoxní systémy) (Parellada, Penzo a kol., 2014).

Současné výzkumy poukazují na vzájemnou podmíněnost genetických a environmentálních faktorů, které jsou příčinou vývojové změny mozku (srov. Strunecká, 2016; Hrdlička & Hort, 2001; Thorová, 2016; Bazalová, 2012). Strunecká (2016) uvádí, že doposud neexistuje žádný biochemický indikátor či neuroanatomická abnormalita, která by se dala označit jako příčina PAS.

Genetické vlivy

Nejvíce poznatků o genetických vlivech je uváděno u dětského autismu. Jedná se o poruchu s nejsilnější genetickou komponentou, ačkoli způsob dědičnosti není zcela zřejmý. Shoda určitých genetických znaků u monozygotních dvojčat je uváděna až v 95 % případů. Chromozomy X, 7 a 16 jsou uváděny jako nejpravděpodobnější vazba na postižení (Hrdlička

& Hort, 2001). Biochemické nálezy poukazují na významnou roli serotoninergního systému v klinickém obraze. U části jedinců s dětským autismem je diagnostikováno jiné (např. somatické onemocnění – tuberózní skleróza nebo syndrom fragilního X až v 60 % případů)(Pastieriková, 2019). U jedinců s AS je předpokládána obdobná etiologie jako u dětského autismu (Komárek & Hrdlička, 2004). Etiopatogeneze dalších poruch není známá (s výjimkou Rettova syndromu). Bylo identifikováno množství tzv. kandidátních genů, které hrají důležitou úlohu při utváření a fungování synapsí (zejména kódování proteinů), regulaci procesu tzv. transkripce nebo při řízení vlastního uspořádání DNA v buňkách (De Rubeis, He a kol., 2014). Odborníci se shodují, že většina mutací vzniká „de novo“, tj. vznikají až ve spermii nebo vajíčku před početím (De Rubeis, He a kol., 2014; Iossifov, O’Roak a kol., 2014). Genetické změny u jedinců s PAS vysvětlují příčinu vzniku onemocnění pouze v 10-20 % případů (Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017)

V současné době je genetický vliv na příčinu vzniku autismu obecně uznávaný, nicméně výsledky studií jsou nekonzistentní, např. Strunecká (2016) považuje roli genetiky za přeceňovanou, větší podíl na vzniku poruchy mají tzv. epigenetické faktory, které zprostředkovávají interakci mezi genetickými předpoklady a environmentálními faktory.

Environmentální faktory

Vlivy prostředí dokážou genetickou informaci u člověka narušit. Rizikovým pro vznik autismu může být průběh těhotenství matky – stresové situace, výživa (např. snížený příjem omega3 mastných kyselin), předčasně narození/nezralí novorozenci, infekční/bakteriální onemocnění matky v prvním trimestru těhotenství, užívání medikace (Pastieriková, 2013). Z léků jsou často jmenovány thalidomidy, valproáty, antidepresiva (Thorová, 2016). Z dalších faktorů je uváděný např. vyšší věk matky a/nebo otce (Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017), nebo vliv chemikálií a pesticidů (Bluestone, 2005).

Mezi rizikové faktory patří také mateřská imunitní aktivace, tzv. MIA. Autoimunitní a alergické onemocnění matky může zvýšit možnost vzniku PAS (Croen, 2005).

1.5 Symptomatologie a deskripce vybraných poruch autistického spektra

S ohledem na existenci široké škály různých kombinací symptomů je diagnostika je založena na klinickém a behaviorálním hodnocení v rámci kritérií MKN-10 nebo DSM-5.

Pro diagnostikování PAS jsou stěžejní pozorovatelné symptomy, charakteristické přetrvávajícími deficity iniciovat a udržet vzájemnou sociální interakci a komunikaci s řadou omezujících, opakujících se a neměnných vzorců chování a zájmů. Rozdílnost mezi oběma klasifikačními systémy se z hlediska symptomatiky projevuje jak ve vnímání a členění specifických i nespecifických symptomů PAS. MKN-10 označuje tři skupiny specifických symptomů (narušení komunikace, sociální interakce a omezené, repetitivní vzorce chování), pokud se objevují společně jako „triádu“. DSM-5 sloučila specifické deficity v oblasti sociální interakce a komunikaci do jedné kategorie. Symptomatically potom lze hovořit o tzv. „dyádě“, která v sobě zahrnuje oblast sociální komunikace a oblast omezených, repetitivních vzorců chování, zájmů a aktivit (APA, 2013; WHO, 2004).

Některé deficity vycházející z diagnózy PAS jsou označovány jako nespecifické. Percepční poruchy řadí DSM-5 mezi specifické projevy PAS, zatímco WHO (2004) je řadí mezi nespecifické. Mezi další nespecifické projevy patří např. odlišnosti v motorickém vývoji, emoční reaktivitě a adaptabilitě (srov. Thorová, 2016; Vosmik, Bělohávková, 2010), ale i obtíže v plánování a kritickém myšlení související s narušením exekutivních funkcí (Gelbar, Smith, & Reichow, 2014).

V kontextu výzkumného záměru budeme specifikovat symptomatologii dle klasifikačního systému DSM-5, z klasifikačního systému MKN-10 pak pouze těmto poruchám: Dětský autismus (F84.0), Atypický autismus (F84.1) a Aspergerův syndrom (F84.5), a to v dospělém věku. U jedinců s těmito diagnózami (bez přidruženého mentálního postižení) existuje předpoklad pro studium na vysoké škole (Pastieriková, 2019).

1.5.1 Symptomatologie poruch autistického spektra dle DSM-5

Neurovývojové poruchy jsou charakteristické vývojovými deficity způsobující klinicky významné funkční narušení v sociální, školní, pracovní nebo další oblasti života. Tyto obtíže spadají do období raného vývoje dítěte a nelze je přičíst vývojové poruše intelektu (Raboch a kol., 2015).

Diagnostická kritéria zahrnují přetrvávající deficity v sociální komunikaci a sociální interakci v nejrůznějších souvislostech a projevují se následujícími symptomy (Raboch, 2015):

- V narušení *sociálně emoční reciprocity* (neobvyklý sociální přístup, selhávání v komunikaci s druhým díky omezenému sdílení zájmů, emocí, citů až po neschopnost sociální interakci navázat).
- V narušení *nonverbální komunikace*, která se běžně užívá v komunikaci (od mírného narušení po úplnou absenci mimiky a gestiky).
- V narušení *schopnosti navázat a udržet vztahy* (od mírných obtíží v přizpůsobení chování až po naprostý nezájem o vztahy).

Stanovení diagnózy vyžaduje také přítomnost omezených, repetitivních vzorců v chování, zájmů a činností:

- Stereotypní či repetitivně motorické pohyby při užívání předmětů nebo v řeči.
- Trvání na neměnnosti, rutině nebo ritualizované vzorce verbálního nebo nonverbálního chování.
- Silně vymezené, ulpívavé zájmy (abnormální intenzity nebo zaměření).
- Hypersenzitivita nebo hyposenzitivita na sensorické podněty nebo neobvyklé smyslové vjemy.

Při diagnostice se využívá tzv. přídatných specifikátorů – která specifikuje jedincovu poruchu. Specifikátor uvádí, zda je či není přidružená porucha intelektu a zda je či není přidružená porucha řeči, případně, zda se objevuje některá ze somatických/genetických poruch nebo porucha získaná/environmentální či jiná neurovývojová, duševní nebo behaviorální porucha.

1.5.2 Symptomatologie a deskripce vybraných poruch dle MKN-10

Tzv. „triádu“ definovala Wing a Gould již v roce 1979 (Bazalová, 2012). PAS jsou zařazeny pod zastřešující pojem pervazivní vývojové poruchy. Dne MKN-10 jsou oblasti symptomů posuzovány pro jednotlivé poruchy zvlášť.

V České republice se při specifikaci symptomů potřebných pro stanovení diagnózy vychází z Doporučených postupů pro Pervazivní poruchy v dětství (Hrdlička & Hort, 2001). Tento dokument je nezměněný od roku 2001.

Dětský autismus

Dětský autismus tvoří historické jádro poruch autistického spektra (v minulosti známý jako časný dětský autismus nebo Kannerův infantilní autismus)(Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017). I přesto, že závažnost poruchy může být odlišná, a škála symptomů může mít lehkou až velmi těžkou formu, Hrdlička (in Hrdlička & Komárek, 2014) hovoří o této poruše jako o nejzávažnější pervazivní vývojové poruše vůbec.

Aby bylo možné diagnostikovat dětský autismus (F84.0) musí se objevit charakteristická psychopatologie ve všech oblastech diagnostické triády (upraveno dle Hrdlička & Hort, 2001):

Diagnostická kritéria MKN - 10 pro Dětský autismus (F84.0)	
Abnormální/narušený vývoj je patrný před třetím rokem věku nejméně v jedné z těchto oblastí:	<ol style="list-style-type: none">(1) Receptivní nebo expresivní řeč užívaná v sociální komunikaci,(2) Vývoj selektivních sociálních vazeb nebo reciproční sociální interakce,(3) Funkční nebo symbolická hra.
Celkem musí být přítomno nejméně šest symptomů z bodů (1), (2) a (3) – z toho nejméně dva z bodu (1) a nejméně jeden jak z bodu (2), tak z bodu (3):	<ol style="list-style-type: none">(1) Kvalitativní abnormality v <i>reciproční sociální interakci</i> se projevují nejméně ve dvou ze čtyř následujících oblastí:<ul style="list-style-type: none">• nepřiměřené užívání nonverbální komunikace v sociální interakci,• neschopnost rozvíjet vztahy s vrstevníky (s limity ve sdílení zájmů, aktivit a emocí),• nedostatky v sociálně-emoční reciprocitě (nepřizpůsobivost v chování, nízká integrace sociálního, emočního a komunikačního chování),• nedostatek spontánních snah o sdílení zájmů/aktivit s jinými (včetně sdílené pozornosti).(2) Kvalitativní abnormality v <i>komunikaci</i> jsou zřejmé alespoň v jedné z následujících oblastí:<ul style="list-style-type: none">• rozvoj mluvené řeči je opožděn nebo zcela chybí (bez snahy kompenzovat gestikou nebo mimikou),

	<ul style="list-style-type: none"> • relativní neschopnost začít nebo udržet konverzaci (ať už je schopnost řeči na jakékoli úrovni), kde je třeba reagovat na komunikaci jiné osoby, • stereotypní a opakující se používání jazyka nebo idiosyntaktické užívání slov nebo frází, • nedostatek různých spontánních her nebo společenských her. <p>(3) Omezené, opakující se a stereotypní vzorce chování, zájmů a aktivit se projevují alespoň v jedné z následujících oblastí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stabilní věnování se jednomu nebo více stereotypnímu a omezenému zájmu, které je abnormální intenzitou nebo druhem, • stálé zabývání se jedním nebo více stereotypními a omezenými zájmy, které jsou abnormální co do obsahu nebo zaměření, nebo jedním nebo více zájmy, které jsou abnormální ve své intenzitě a druhu, • zdánlivě kompulzivní lpění na specifických, nefunkčních rutinách nebo rituálech, • stereotypní a opakující se motorické manýry (částí těla nebo komplexní pohyby celého těla), • zájem o části předmětů nebo nefunkční prvky hraček
--	---

Tabulka 6 Diagnostická kritéria MKN - 10 pro dětský autismus (F84.0)

V klinickém obraze se často objevuje kromě specifických projevů i řada nespecifických rysů, jako je strach (fobie), poruchy spánku a příjmu potravy, záchvaty zlosti (temper tantrum) a agrese (většinou v kombinaci s mentálním postižením) (WHO, 2004), schází spontaneita, iniciativa a tvořivost při organizování volného času či obtíže s koncepčností při rozhodování v činnostech (Adamus, Vančová & Löfflerová, 2017). V literatuře se dále objevuje hypersenzitivita či hyposenzitivita na smyslové podněty (srov. Bogdashina, 2016; Thorová, 2016; Bazalová, 2012) a specifika v motorické koordinaci (srov. Vosmik, Bělohávková, 2010; Thorová, 2016; Pastieriková, 2019).

Klinický obraz nelze přičíst jiným pervazivním vývojovým poruchám, specifické vývojové poruše receptivní řeči (F80.2), reaktivní poruše vztahů (F94.1), desinhibičnímu typu náklonnosti (F94.2), mentální retardaci (F70-F72) s některou přidruženou poruchou emocí nebo chování a schizofrenii (F20) s časným vznikem (WHO, 2004).

DeMyer a kol. (1979, in Thorová, 2016) poprvé použil termín „vysoko funkční autismus“ (z anglického high functioning autism) (dále VFA). Aby nedocházelo k překrývání symptomů s diagnózou Aspergerův syndrom (viz níže), Hrdlička & Komárek (2014) vymezuje tuto kategorii oproti Aspergerově syndromu (dále jen AS) takto:

- inteligenční kvocient je VFA nižší než u AS,
- frekvence výskytu VFA je nižší než výskyt AS,
- motorická neobratnost je častěji popisovaná u osob s AS než u VFA,
- u VFA je narušená komunikační schopnost vždy, zatímco u osob s AS je vývoj řeči v normě,
- prognóza u AS je lepší než u jedinců s VFA (u AS je vyšší pravděpodobnost výskytu další psychiatrické diagnóza, ale i vyšší pravděpodobnost suicidiálního myšlení/konání, jedinci s AS častěji tíhnou k závislosti na návykových látkách).

Pouze 5-20% jedinců s diagnózou dětský autismus můžeme označit jako jedince s „vysoko funkčním autismem“. Tato malá skupina je charakteristická zejména tím, že není narušen intelekt (ve smyslu mentální retardace) a symptomy ve všech oblastech nejsou markantní. Někdy bývají přítomny i nadprůměrné schopnosti či talent v jistých oblastech (Pastieriková, 2019).

Atypický autismus

Tato samostatná nozologická jednotka spadající taktéž pod pervazivní vývojové poruchy vznikla díky potřebě diagnostikovat osoby, které nenaplnují všechna kritéria pro dětský autismus (srov. Bazalová, 2012; Hrdlička & Komárek, 2014; Thorová, 2016).

Thorová (2016) uvádí, že atypický autismus (F84.1) nemá striktně stanovený klinický obraz, jedná se o velmi heterogenní diagnostickou jednotku. Tento termín je často užíván jako zastřešující pro část jedinců, kteří vykazují tzv. „autistické rysy“.

Atypický autismus odborníci diagnostikují v případech, když je specifický abnormální vývoj charakteristický pro všechny tři oblasti triády, avšak jejich způsob vyjádření, frekvence či závažnost symptomů nenaplnuje diagnostická kritéria pro dětský autismus. Dalším případem je taková míra symptomatiky, kdy jedna ze tří oblastí triády není narušena. V některých případech je diagnóza stanovena za předpokladu, že jsou první symptomy autismu zaznamenány až po třetím roce věku nebo se jedná o přidruženou poruchu k těžké/hluboké mentální retardaci (WHO, 2004).

Vývoj těchto jedinců je značně nerovnoměrný. Adamus, Vančová & Löfflerová (2017) poukazují na různé názory odborníků, kteří řadí do této kategorie nejčastěji děti s těžkými stupni mentálního postižení, dle jiných se zase jedná o jedince s dobrými kognitivními schopnostmi, jejichž sociální a komunikační problémy nejsou tak závažné jako u dětského autismu (Volkmar in Čadilová, Jůn & Thorová, 2007), ale častěji se objevuje přecitlivělost na vnější podněty (Pastieriková, 2019).

Aspergerův syndrom

Díky sloučení jednotlivých poruch v DSM-5, je v současné době Aspergerův syndrom považován za samostatnou nozologickou jednotku pouze v rámci evropského diagnostického systému. Aspergerův syndrom má specifika, která mohou být stejně závažná jako u předchozích vymezených diagnóz, jsou však kvalitativně odlišné.

Termín poprvé uvedla Lorna Wingová v roce 1981 pro skupinu jedinců, které v roce 1943 popsal vídeňský pediatr Hans Asperger (Pastieriková, 2019).

Jak bylo již řečeno výše, nejvhodnější pro jasné vymezení AS je jeho vymezení oproti dětskému autismu, pro komplexní náhled však vymezení symptomů na základě diagnostických kritérií MKN-10 (WHO, 2004) doplníme o komentář odborníků:

- *Intelekt* jedinců s AS je v normě, případně nadprůměrný, neměl by být proto diagnostikován u jedinců s IQ nižším než je 70. Na rozdíl od dětského autismu se nevyskytují motorické stereotypie, ale objevuje se nápadná motorická neobratnost (Hrdlička & Hort, 2001; WHO, 2004). Sebeobsluha, adaptivní chování a zájem o okolí během prvních 3 let odpovídá normálnímu intelektovému vývoji (Attwood, 2012).
- Z hlediska vývoje by se u Aspergerova syndromu nemělo vyskytovat *opozdění či narušení vývoje řeči* před 3. rokem života, vývoj řeči je v normě, případně hypertrofovaný (srov. Strunecká, 2016; Hrdlička & Hort, 2001). Podmínkou diagnózy je, aby do dvou let jedinec užíval řeč na úrovni slov a do tří let si osvojil některé komunikační fráze (Attwood, 2012). Avšak Thorová (2016) uvádí, že i jedinci s AS mohou mít opožděný vývoj řeči, kolem 5. roku věku však již komunikují plynule (ve většině případů se správnou výslovností a přiměřenou slovní zásobou). Řeč je však typicky narušena v oblasti pragmatického užívání řeči mnohdy s nápadně mechanickými, šroubovitými a formálními prvky.

- V rámci sociálních interakcí je AS charakteristický projevy alespoň ve dvou z těchto oblastí: a) neschopnost udržet zrakový kontakt, obtíže v užívání mimiky a gestiky běžným způsobem, b) neschopnost navazovat a udržet vztah s vrstevníky (založený na sdílení zájmů, činností apod.), c) absence sociálně-emocionální vzájemnosti (projevující se narušenou/abnormální reakcí na citové projevy druhých či nepřizpůsobivostí sociálního kontextu), d) absence spontánního vyhledávání přítomnosti vrstevníků (např. při sdílení zájmů a aktivit) (Attwood, 2012). Tj. tato oblast vykazuje stejné/obdobné charakteristiky jako dětský autismus (WHO, 2004).
- Deficity v oblasti omezených, opakujících se a stereotypních vzorců chování, zájmů a aktivit se objevují stejné/obdobné charakteristiky jako u dětského autismu (WHO, 2004).

Pohybová neobratnost u těchto jedinců je častým nikoli však specifickým rysem. Vývojové milníky motorického vývoje jsou opožděné, tato pohybová neobratnost je jedním ze symptomů, není však diagnosticky významným projevem) (srov. Thorová, 2016; Attwood, 2012). U jedinců se nevyskytují pohybové manýry, nebo zájem o součásti předmětů nebo nefunkční prvky hraček (Attwood, 2012).

Tak, jako je uváděna u dětského autismu klasifikace z hlediska funkčnosti, Adamus, Vančová & Löfflerová (2017) uvádí dva typy AS:

- *Vysoko funkční typ AS* – tito jedinci se vyznačují schopností spolupracovat s druhými (s vyšší mírou tolerance k druhým), relativně bezproblémovým chováním, zvládají odstoupit od vyhraněných zájmů a aktivit.
- *Nízko funkční typ AS* - tito jedinci se oproti výše definovaným liší zejména agresivním chováním, nízkou frustrační tolerancí a je pro ně typické problémové chování. Spolupráce s druhými je obtížná (z důvodu odmítání, negativismu, ignorace či bezohlednou potřebou navázat vztah s druhými apod.)

Z výše uvedeného je patrné, že se jedná o velice různorodý syndrom, u kterého symptomatika přechází plynule do normy (Pastieriková, 2019). Abnormality ve vývoji přetrvávají do dospívání a dospělosti, časnou dospělost navíc občas doplňuje výskyt psychotických epizod (WHO, 2004).

Závěrem kapitoly

Prognóza jednotlivých poruch autistického spektra není zcela příznivá. Z výše uvedeného vyplývá, že pouze malé procento jedinců, bude schopno relativně samostatně obstát v různých životních situacích. Většina jedinců s Aspergerovým syndromem bývá v pozdějším věku označena jako „problémová“ i když je jejich prognóza (z hlediska uplatnění) daleko lepší než u jedinců s dětským autismem (Hrdlička & Hort, 2001). Odborníci se shodují, že jedním ze základních pilířů úspěchu v životě a fungování v běžném prostředí je vhodný pedagogický a výchovný přístup (srov. Preißmann, 2010; Thorová, 2016; Pastieriková, 2013).

2 Studenti s poruchami autistického spektra na vysoké škole

V důsledku exponenciálního nárůstu osob s PAS (CDC, 2016) roste i počet mladých dospělých přecházejících ze střední školy do vzdělávání terciálního nejen v rámci tuzemských univerzit, ale i v zahraničí (Peňáz, 2019; Gurbuz, Hanley & Riby, 2019; Barnhill, 2016; Anderson, Carter & Stephenson, 2018; Widman & Lopez-Reyna, 2020). Raue & Lewis (2011) uvádí, že v USA tvoří studenti s poruchou autistického spektra 2% z celkové populace studentů se zdravotním postižením zapsaných ve 2 a 4letých studijních programech. V porovnání s ostatními studenty s jiným zdravotním postižením však čelí studenti s ASD v USA nižší úspěšnosti v postsekundárním vzdělávání (Accardo a kol., 2018). Mnohé další studie poukazují na nízké hodnoty počtu těchto studentů zapsaných ve studijních programech a zároveň na nízké procento úspěšného ukončení těchto programů – tzv. „drop-out“ (Raue & Lewis, 2011; White a kol., 2011; Jackson, Hard & Volkmar 2018). Newman a kol. (2011) uvádějí, že méně než 40% studentů s PAS dokončí postsekundární vzdělávání. Neúspěšnost studentů s PAS na vysoké škole je zapříčiněna různými faktory – např. rozdíly mezi vysokoškolským a předchozími stupni vzdělání, které se projevují v odlišné legislativě, v přesunu míry odpovědnosti za studium na studenta a v dalších faktorech (např. nevhodně zvolený studijní program), ale také nedostatkem potřebné podpory ze strany vysoké školy (Gartland & Strosnider 2007). Jedinci s mírnějšími symptomy poruch autistického spektra a vysokou mírou funkčních dovedností přitom o vysokoškolské vzdělání usilují, neboť na současném trhu práce jim to umožňuje snadněji získat zaměstnání (Ohl et al. 2017; Shattuck et al. 2012).

V kontextu vysokoškolského prostředí je obecně užíván pojem terciární vzdělávání. V odborné literatuře je možné jako synonymum k pojmu terciární vzdělávání nalézt např. anglický termín *higher education* (Slavík a kol., 2012), ale také často užívaný pojem *postsecondary education/tertiary education* (zejména v USA). Platforma terciárního/postsekundárního vzdělávání v zahraničí zahrnuje různé druhy institucí, které nabízí zejména bakalářské, magisterské i doktorské studijní programy. Tyto instituce je možné členit podle zřizovatele a vždy je nutné je vnímat v kontextu legislativních norem dané země.

System terciární vzdělávání v České republice tvoří jak univerzity, tak i vysoké školy nebo vyšší odborné školy (Slavík a kol., 2012). Vysokoškolské vzdělávání dle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů, lze vnímat jako nejvyšší stupeň vzdělávací soustavy a má klíčovou úlohou jak ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti. Abychom předešli terminologické nejednotnosti, budeme

dále v textu používat obecný pojem vysoká škola a vysokoškolské vzdělávání v souladu se Slavíkem a kol. (2012), jako zastřešující termín pro všechny instituce poskytující pouze vysokoškolské vzdělávání bakalářského, magisterského a doktorského typu.

2.1 Adaptace studentů s poruchou autistického spektra v prostředí vysoké školy

Obecně lze říci, že v kontextu vysokoškolského vzdělávání přicházejí studenti do méně strukturovaného prostředí, oproti středoškolskému vzdělávání, a jsou vystaveni mnoha novým požadavkům, které vychází z prostředí vysokých škol. Studium na vysoké škole je ovlivněno osobností daného jedince, jeho specifiky v jednání a prožívání nových situací, do této situace navíc zasahují činitelé z vnějšího prostředí, tito mohou jedince stabilizovat, nebo naopak destabilizovat. Významnou roli zde hraje *adaptabilita* daného jedince – tj. funkčnost/přizpůsobivost, která se týká kognitivních, behaviorálních a emočních úprav, které jedinci vykonávají s ohledem na zvládání nových/nejistých situací či událostí (Collie, Holliman & Martin, 2017; Martin, Nejad a kol., 2013). Thorová (2016) vymezuje adaptabilitu jako vzájemnou korelaci schopností v oblasti sociální interakce, úrovní vyjadřování a porozumění, s mírou problémového/nestandardního chování a celkovou úrovní intelektu v kontextu různých životních podmínek. Tato definice v sobě již obsahuje jakousi predikci obtíží studentů s PAS v kontextu specifických podmínek (předpokladů). Je však nutné podotknout, že Thorová již zasazuje termín do kontextu poruch autistického spektra, přičemž Collie, Holliman & Martin (2017) se dívají na termín v obecné rovině. Martin, Nejad a kol. (2013) zkonstruovali škálu devíti položek hodnotících kognitivní, behaviorální a emoční adaptabilitu u běžných studentů na vysokých školách, kterou porovnávali s průměrnými výsledky za dané období a angažovaností vysokoškolských studentů. Zjistili, že adaptabilita je úzce spojena s větší pozitivní angažovaností samotných studentů v různých oblastech, ale nepředpovídá lepší průměrné výsledky studentů.

Adaptace, jako proces přizpůsobení se psychických funkcí a chování jedince životním podmínkám ve společenské skupině, sociální organizaci či kultuře a přispívá k fungování nebo udržování rovnováhy se sociálním prostředím (Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích, 1998; Charvát, 1970; Hartl, Hartlová, 2004). Lze ji ale vnímat i jako „*obecnou vlastnost organismů přizpůsobovat se podmínkám, které existují*“ (Hartl, Hartlová, 2004, s. 16). U osob se speciálními potřebami se jedná o přizpůsobení se potřebám a nárokům společenského

prostředí (Regec in Kroupová et al., 2016) a je ovlivněno lokálními společensko-kulturními tradicemi, genetickou výbavou i širším společensko-historickým kontextem (*Encyklopedický ústav SAV, 1999*). Baloun (1982, s. 384) vnímá adaptaci na vysokou školu jako „*proces, který vede k dosažení stavu psychofyzického stavu jedince, umožňující studium, úspěšné zapojení do sociálních sítí vysoké školy a vytvoření životních a pracovních podmínek spolu s přiměřenou rezistencí vůči možným stresovým faktorům a situacím*“. A obdobně jako Konečný (1996) poukazuje na proces vyrovnávání se se změnami souvisejícími zejména s počátkem studijního období na vysoké škole. Právě tyto změny, které jsou však nedílnou součástí lidského života, mohou přicházet náhle a nečekaně a způsobovat významné narušení oproti dosavadnímu stavu (Haineault, 2000). Autor dále uvádí, že existují dva typy narušení dosavadního stavu – fyzické (souvisí u studentů zejména s procesem dospívání) a sociální (právě zde můžeme zařadit nástup na vysokou školu). I přesto, že se nemusí vždy jednat o změny v negativním slova smyslu, jedná se o zátěžovou situaci z důvodu ztráty původních jistot (Baštecká, Goldmann, 2001). Změny, které se spojují se vstupem na vysokou školu, můžeme definovat jako ztrátu/zánik některých předchozích možností a formování nových nároků/podmínek (Konečný, 1996).

2.1.1 Charakteristika adaptačního procesu v prostředí vysoké školy

Většinu uchazečů o studium na vysoké škole tvoří absolventi středních škol. Matějovský (1968) zdůrazňuje, že přechod na vysokou školu bezprostředně po absolvování středoškolského vzdělávání zvyšuje pravděpodobnost úspěšnější adaptace. Za předpokladu, že student nastoupí na vysokou školu ihned po ukončení středoškolského vzdělávání, jedná se o období cca od 18 do 23/24 let věku jedince. Toto životní období je spojeno po stránce psychologické se dvěma vývojovými obdobími – první tvoří závěr dospívání (tj. pozdní adolescence) a druhou počátek dospělosti (Konečný, 1989; Matějovský, 1968; Thorová, 2015). Je však nutné konstatovat, že populaci vysokoškolských studentů netvoří pouze tato úzce vymezená kategorie, ale s ohledem na možnosti studovat v různých formách vzdělávání (prezenční, distanční, kombinovaná) se studenty stávají i jedinci, jejichž věk koreluje s jinými vývojovými etapami. Zejména z tohoto důvodu je obtížné vymezit a jasně definovat charakteristiky studenta v kontextu vývojových období.

Není-li možné definovat typického studenta z vývojového hlediska, o to obtížnější je vytvořit obecné názory o vlastním procesu adaptace z pohledu samotných studentů. Adaptace je

procesem ryze individuálním a ne všichni změny a zátěž, která v rámci procesu přichází, vnímají stejným způsobem.

Studium na vysoké škole je možné dle Ondrejkooviče (1995) rozdělit na tři fáze – přičemž první z nich lze označit jako fázi *adaptační*, kdy se student přizpůsobuje nejen novému prostředí, způsobu života, dennímu režimu, ale mohou vznikat také další specifické konfrontace představ studentů s realitou na vysoké škole. Druhá fáze je charakteristická jako období studia *po adaptaci*. Z hlediska časového se jedná o tzv. „střední semestry“. Ve druhé fázi má student osvojeny studijní návyky, orientuje se v systému výuky a efektivně tráví svůj volný čas. Třetí fáze, *závěrečná*, je příznačná snahami o úspěšné ukončení studia. První a poslední fáze studia je často provázána zvýšeným výskytem pochybností jednotlivých studentů, např. o správné volbě oboru, ale také otázky týkající se vlastní identity.

Jednotlivé fáze však není možné vytrhnout z časového kontext, třífázovému modelu předchází celá řada úkonů spojených s přestupem na vysokou školu (např. výběr vhodného oboru, motivace studenta, jeho předpoklady a dosavadní zkušenosti se studiem, ale i finanční možnosti rodiny) a analogicky se po závěrečné fázi objevují výhledy na možné pracovní uplatnění. Obdobné tvrzení platí i pro čtyřfázový model adaptace definovaný Hargašovou (1992), autorka definuje první – *přípravnou fázi adaptace*, která je spojena s obdobím očekávání a napětí, často se objevuje nereálné očekávání s výraznými tendencemi po samostatnosti a nezávislosti. Tato očekávání mohou být silně konfrontována s realitou a právě tato konfrontace může vést i k předčasnému ukončení studia. Druhá fáze – *všeobecná orientace* je typická mobilizací vlastních sil v důsledku konfrontace s realitou. Často je provázána pocity bezradnosti a pasivním přijímáním nových podnětů. *Uvědomělá orientace*, jako třetí fáze, přichází v době, kdy se jedinec ztotožní s novým způsobem života. Je charakteristická zklidněním dosavadní psychické tenze, kdy je jedinec schopen uplatňovat dosažené zkušenosti a využívat vlastního úsudku. *Dočasná nebo úplná adaptace* pak dle autorky znamená, že je jedinec schopen přijímat nově vzniklé situace, adekvátně je vyhodnocovat a aktivně řešit.

I přesto, že vlastní proces adaptace je logicky nejintenzivnější v prvních týdnech studia, vlastní adaptace nemusí být bezezbytku dokončena, celý proces může být narušen např. vlastním zdravotním stavem, případně jeho zhoršením, ale také pocity vyčerpání, ztrátou motivace pro studium atd. (Konečný, 1996). Na základě tohoto tvrzení lze obtížně definovat, jak vlastně vypadá úspěšná adaptace. Smékal (2002, s. 266) definuje „*osobnost jako dobře adaptovanou, když úspěšně řeší různé úkoly života a když se sociálně konstruktivně vyrovnává s problémy,*

podmínkami a požadavky. Špatně adaptovaná je osobnost, která se svojí činností dostává neustále do konfliktu s okolím, nedokáže zdolávat překážky a obtíže, tímto jednáním trpí ona sama nebo její okolí“. Je však nutné brát v potaz také subjektivní pohled daného jedince, který vyjadřuje spokojenost na jedné straně, případně prožívání úzkosti a neklidu na straně druhé.

Za předpokladu, že jedinec selhává v novém prostředí, můžeme hovořit o tzv. maladaptaci. Hargašová (1992) hovoří o různých nežádoucích projevech, které se mohou v souvislosti s obtížemi v adaptaci objevit:

- *subjektivní obtíže* – stavy spojované s pocity frustrace a tísně (např. strach, deprese, pocity méněcennosti),
- *somatické obtíže (indispozice/choroby)* – jedná se o náchylnost k různým druhům onemocnění,
- *deviantní chování* – je takové chování, které není v souladu s normami společnosti (např. zneužívání drog),
- *poruchy specifických schopností* – jedná se typicky o poruchy paměti, procesu učení, soustředění a např. kritického hodnocení.

Tyto obtíže se mohou projevovat v kontextu různých situací, např. sníženou schopností zapojit se do školních i mimoškolních aktivit. Autorka však také poznamenává, že ne všechny obtíže studentů jsou obtížemi adaptačními, mohou plynout z přirozené snahy o sebepoznání a seberozvoj a jako takové s sebou přináší specifické obtíže.

U studentů s PAS však musíme celý proces adaptace zasadit a vnímat v kontextu obtíží, které se váží k samotné primární diagnóze těchto studentů. Není žádoucí zde znovu definovat symptomy vlastních poruch autistického spektra, cílem této části je poukázat pouze na ty deficity, které mají vliv na proces adaptace na vysokoškolské prostředí a o kterých se zmiňují někteří autoři.

Je patrné, že samotné symptomy PAS způsobují signifikantní poruchy ve společenských, akademických, profesních nebo jiných podstatných oblastech fungování jedince. Obecná schopnost jedince přizpůsobit se změnám je vzhledem k charakteru deficitů narušena vždy (Thorová, 2016). Náročné situace pro studenty a jejich okolí velmi často nastávají v moment, kdy student navíc čelí požadavkům, které přesahují jeho kompetence (Bhargava, 2018). Dovednost přizpůsobit se situacím souvisí s mnoha dalšími faktory (intelekt, úroveň komunikace, emoční reaktivita apod.) (Thorová, 2016)

Pokud vnímáme každodenní studentský život, je nutné jej vnímat ve dvou rovinách – v rovině *každodenního a studentského života* (tj. takové aspekty, které se váží ke každodennímu životu a specificky ty, které souvisí s rolí studenta). Vysoká škola je totiž současně „*výchovně-vzdělávací a vědeckovýzkumná instituce, ale také kulturní jednota a sociální organizace*“ (Ondrejko, 1995, s. 118). Rozsáhlá studie ve Velké Británii (Beardon, Martin & Woolsey, 2009) upozorňuje na to, že přibližně polovina studentů s PAS má potíže v některých aspektech života na vysoké škole. Je však nutné podotknout, že i u studentů intaktních adaptace na prostředí vysoké školy nemusí být vždy úspěšná, jak poukazuje Trpišovská (1997), až 60% začínajících studentů zažívá obtíže, které v prostředí vysokých škol nejsou schopni samostatně řešit.

Dominantní obtíže studentů s PAS na vysoké škole zahrnují zejména **sociální interakci, obtíže související s narušením exekutivních funkcí** – řízení času, zvládnání neočekávaných situací (Cai & Richdale, 2016; Gelbar a kol., 2014; Jansen a kol., 2017). Bolourian a kol. (2018) zjistili, že studenti identifikují kromě výše zmíněných obtíží také emocionální výzvy, které je nutné zohledňovat v případě vytváření podpory pro tyto studenty, což je v souladu s tvrzením Warda a Webstera (2018), že vnímání neúspěchu samotných studentů s PAS je spojeno s nenaplněnými sociálně-emocionálními potřebami. Oproti tomu např. Accardo (2019a) poukazuje, že studenti s PAS na vysokých školách vnímají i úspěchy, které se váží na akademickou i neakademickou oblast¹.

Specifický faktor ovlivňující úspěšnost/neúspěšnost studenta a v prostředí VŠ zde sehrává to, že studenti často váhají s odhalením své diagnózy (Van Hees a kol., 2015, Cai & Richdale, 2016) a potřeby některých studentů tak nemusí být pro osoby v prostředí univerzity zřejmé (Barnhill, 2016). S tímto faktorem může do určité míry korelovat také úzkost, strach a stres (Accardo, 2019a; Cai & Richdale, 2016; Gelbar a kol., 2014; Jansen a kol., 2017). Jak podotýká Cox a kol. (2015), pro důkladné prozkoumání všech faktorů, které ovlivňují život studenta s PAS v prostředí vysoké školy, je nutné získat co nejvíce informací od samotných studentů s PAS. Autoři však poukazují na to, že právě tento úkol je velice obtížný, z potencionálního množství více než 120 registrovaných studentů s PAS se jim v jejich případě podařilo získat data pouze od 9 studentů. Proto je nezbytné neustále rozšiřovat výzkumnou základnu v této

¹ Akademickou oblastí autor rozumí tu, která je vázána přímo na proces výuky a vzdělávání. Základním faktorem ukazujícím úspěšnost v této oblasti je průměrné hodnocení studenta (Grade point averages - GPA). Neakademická oblast je pak propojována zejména s oblastí sociálních dovedností či samostatným životem v univerzitním prostředí (Accardo, 2019a).

oblasti. Glennon (2001) doporučuje věnovat se také dalším aspektům – zejména procesu přechodu na vysokou školu, podpora sociálního života a každodenních dovedností.

Závěrem lze říci, že vnitřní činitelé jedince s PAS jsou konfrontováni s vnějšími faktory prostředí, záleží tedy nejen na osobnosti daného jedince, zda je schopen se specifickým změnám prostředí přizpůsobit, ale také na vlastních nárocích vycházejících z prostředí vysoké školy. Existuje mnoho způsobů, jak se vyrovnávat s nároky vznikajícími v prostředí vysoké školy. K tomuto slouží tzv. copingové strategie. Tyto vyrovnávací strategie mohou, ale nemusí být funkční. Baštecká a Goldmann (2001) hovoří o tom, že studenti vkládají mezi sebe a vlivy prostředí tzv. „nárazníky“. Tyto je možné členit na zdroje jedince (např. sociální podpora, vycházející z prostředí) a vlastní síly jedince (tj. životní styl).

Hovoříme-li o prvním „nárazníku“, jedná se většinou o **sociální podporu**, která vychází z dosavadní vztahové sítě studenta (ve většině případů ji tvoří rodina, partneři či přátelé), v průběhu studia by k ní měli v ideálním případě patřit také spolužáci či spolubydlíci, ale i další lidé, se kterými se student setkává. Kromě této vztahové sítě však existuje i tzv. institucionální podpora. Jedná se o síť, kterou tvoří samotná vysoká škola. Nejčastěji tuto síť tvoří lidé z prostředí vysokých škol (např. vyučující, studijní referentky), kteří poskytují zpětnou vazbu studentovi nejen o průběhu jeho studia, ale i v dalších oblastech. Součástí této sítě jsou i vysokoškolské poradny (psychologické, právní poradny, ale také poradny pro studenty se specifickými potřebami). Druhý „nárazník“ tvoří vlastní **životní styl** studenta, který souvisí s jeho hodnotami, preferencemi a způsoby, jak dosahuje svých cílů. Životní styl může obsahovat takové mechanismy a podporovat vzorce chování, které studentovi znemožňuje efektivně se přizpůsobit některým situacím. Jedná se o „*jedinečný způsob, jakým si daná osoba v dané společnosti buduje podobu a náplň svého času a svých vztahů*“ (Baštecká & Goldmann, 2001, s. 286).

Na tomto místě je nutné upozornit, sociální podpora a mechanismy ovlivňující životní styl nejsou nejpodstatnějším faktorem, který hraje roli v procesu adaptace. Už Konečný (1989) ve svém výzkumu upozorňuje na fakt, že základním předpokladem procesu úspěšné adaptace je **aktivní zapojení** studenta, který má zájem zvládat nové nároky přicházející z vnějšího prostředí, což ve své podstatě potvrdil i výzkum Collie, Holliman & Martin (2017).

2.2 Studenti s PAS na vysokých školách v zahraničí

Ačkoli se legislativní normy a na ně navazující implementace podpory a služeb na vysokých školách v mnoha zemích liší, je možné v mnoha zemích vysledovat preventivní povinnost provádět přiměřené úpravy pro studenty se zdravotním postižením v celé řadě oblastí, jak uvádí např. Americans with Disabilities Act (1990), Higher Education Opportunities Act (2008), UK Equalities Act (2010) (Knott a Taylor 2014).

V USA podporuje tyto tendence zákon o vzdělávání jednotlivců se zdravotním postižením (IDEA) a zákon o Američanech se zdravotním postižením (ADA), které zpřístupňují možnost studia na VŠ studentům s PAS a jiným zdravotním postižením (Barnhill, 2016; Zager a kol., 2013). Kromě toho vyžaduje oddíl 504 zákona o rehabilitaci zřízení kanceláře pro studenty se zdravotním postižením na každém univerzitním kampusu, které poskytují studentům přiměřené uzpůsobení. Toto uzpůsobení je však poskytováno studentům pouze za předpokladu, že se student rozhodne informovat o své diagnóze a poskytne o ní dostatečnou dokumentaci (Zager a kol., 2013).

Tyto kanceláře poskytují služby, které mají vyrovnat příležitosti studentů s PAS v prostředí vysokých škol, vést ke konkurenceschopnosti na trhu práce a zvyšovat kvalitu života (Hart a kol., 2010). Na některých vysokých školách byly vytvořeny programy na podporu studentů s PAS, avšak existuje málo údajů o jejich účinnosti. Jedním z důvodů je relativně krátká doba poskytování programů a nedostatek specifických dat, ukazujících na úspěšnost studentů po dokončení studia (Anderson et al. 2019; Barnhill, 2014). Někteří autoři (Barnhill, 2016; Dillon, 2007, Fleury a kol., 2014) zdůrazňují význam provázanosti služeb poskytovaných vysokoškolskými institucemi (resp. kanceláři) ve spolupráci s dalšími organizacemi.

Podobně jako v USA i ve **Velké Británii** podporuje zákon o vysokých školách (Higher Education Opportunities Act, 2008) jedince s PAS ke studiu na vysoké škole. Počet studentů s PAS se i ve Velké Británii neustále zvyšuje, ale opět obdobně jako v USA tvoří tato skupina relativně malou skupinu jedinců ve srovnání se studenty s jiným zdravotním postižením. Zvyšující se počet studentů s PAS ovlivnil přímo úměrně i poptávku po podpůrných službách (Knott & Taylor 2014). Někteří autoři však poukazují na to, že názory samotných studentů s PAS jsou ve Velké Británii zkoumány pouze zřídka (srov. Beardon, Martin, and Woolsey 2009; Vickerman and Blundell 2010).

I ve **Švédsku** odborníci poukazují na zvyšující se počet studentů s PAS v prostředí vysokých škol (Fleischer 2012a; Danermark, Antonson, and Lundström, 2001), i přesto, že konkrétní

počet není možné vymezit, odhaduje se prevalence studentů s Aspergerovým syndromem na 0,3 – 0,4 v rámci celé švédské populace, což by mohlo odpovídat počtu 3 000 – 4 000 studentů (Fleischer, 2012a). Stěžejní pro vzdělávání studentů s PAS ve Švédsku je švédský kodex (The Swedish Code of Status – SFS 2001:1286), který hovoří o rovném zacházení a ochraně studentů před diskriminací, definuje také stejná práva všem studentům. Vysoké školy ve Švédsku jsou povinné připravovat roční plány, ve kterých definují opatření nezbytná k zajištění práv všech studentů (např. organizační stránka podpory, odpovědné osoby za tuto podporu). Každá vysoká škola musí mít koordinátora, který studentům s PAS poskytuje individuální konzultace a diskutuje o potřebách podpory ve vzdělávání. V roce 2008 nová legislativa (LOV, Swedish Government Official Reports, 2008) cílila na dosažení větší svobody volby a zkvalitnění podpory studentů se zdravotním postižením včetně studentů s Aspergerovým syndromem (Fleischer, 2012a).

Švédský systém vnímá studenta s PAS jako aktivního účastníka plánování služeb. Aktivní účast na plánování služeb je však v mnoha ohledech problematická, protože studenti mohou mít obtíže s porozuměním podpůrného systému (Lipka 2006; Wessel et al. 2009).

2.3 Studenti s PAS na vysokých školách v České republice

Samotné studium studentů s PAS a možnosti úprav nejsou v České republice explicitně uvedeny v žádném závazném legislativním předpisu (zákon, vyhláška). Vzdělávání upravuje metodický pokyn MŠMT ČR – Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám v příloze č. 3 (dále jen Metodický pokyn). Tento je Ministerstvem školství ČR každoročně upravován a jeho obsah ošetřuje pouze oblast veřejné vysoké školství.

I přesto, že je vzdělávání studentů s PAS v ČR primárně upravováno na základě tohoto metodického pokynu, neznamená to, že se Česká republika (podobně jako jiné země Evropské unie) nezávázala, že bude zajišťovat rovnoprávné zapojení studentů se specifickými potřebami do vysokoškolského vzdělávání. Tento závazek můžeme sledovat zejména v zákoně č. 111/1998 Sb. o vysokých školách (ve znění pozdějších předpisů), v Listině základních práv a svobod, ale také v Národním plánu podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021 – 2025, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019 – 2023 a Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, která je klíčovým dokumentem pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky. Na

tento dokument navazuje Akční plán inkluzivního vzdělávání pro období 2019-2020 a jedná se o komplexní dokument, který se snaží reflektovat a řešit aktuální problémy vzdělávací politiky.

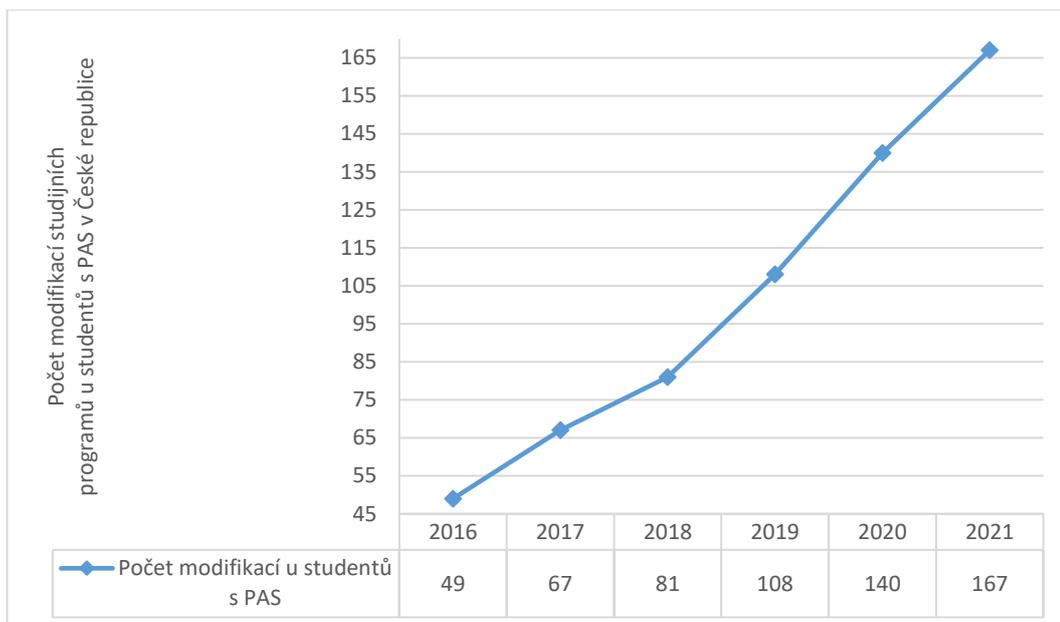
Veřejné vysoké školy mohou žádat o finanční dotaci související se zvýšenými nároky studentů s PAS pouze za předpokladu, že splňují podmínky stanovené v metodickém pokynu. Studentem s PAS v kontextu tohoto dokumentu pak takový student, kterému neurovývojová porucha autistického spektra (včetně Aspergerova syndromu) objektivně brání standardním způsobem plnit studijní povinnosti a úspěšně absolvovat studijní program (Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám, 2021).

S ohledem na obecně vzrůstající trend počtu žáků s poruchou autistického spektra v základním a středním vzdělávání lze sledovat obdobnou vzrůstající tendenci v počtu studentů s PAS i v prostředí vysokých škol. Získávání statistických dat MŠMT o počtu dětí a žáků s PAS je ovlivněno mnoha faktory a nevypovídá zcela přesně o aktuálním počtu těchto žáků (Smolíková, 2020), Pastieriková (2019) poukazuje na obdobné obtíže při mapování počtu studentů s poruchou autistického spektra i na vysokých školách v ČR.

Základním zdrojem pro analýzu dat jsou údaje vykazované MŠMT vždy ke 31. 10. daného kalendářního roku, tato data však nevypovídají o reálném počtu studentů s poruchou autistického spektra, ale o počtu případů, kdy u studenta dochází k adaptaci studia akreditovaného studijního programu či programů. Za okolností, kdy student nevyužívá žádných služeb, anebo situace řeší samostatně, univerzity jej nemusí evidovat.

Do roku 2016 navíc nebyla v Metodickém pokynu zvlášť vymezena kategorie studentů s poruchou autistického spektra, tito studenti byli v rámci metodiky MŠMT zařazeni do kategorie studentů s *jinou poruchou* (Pastieriková, 2019), tato kategorie zahrnovala také studenty s psychickým onemocněním, narušenou komunikační schopností aj. Jak dokládá graf 2, celkový počet vykazovaných modifikací studijních programů se u studentů s PAS se oproti hodnotám z roku 2016 zvýšil o 241% (Peňáz, 2019)².

² Data uvedená za rok 2021 jsou předběžná data uvedená na webových stránkách Asociace poskytovatelů služeb studentů se specifickými potřebami na vysokých školách v sekci Statistiky, dostupné z: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1RcUp6sKZEqWaDAJnL-wEWHUUYvOekMLmXOUlcQy7DFM/edit#gid=1482513166>



Graf 2 Počet modifikací studijních programů v České republice (Peňáz, 2021)

Za předpokladu, že student za účelem úspěšného ukončení studia vyžaduje servisní služby ze strany vysoké školy, je zohledňována jak náročnost studijního programu daného oboru, tak i kategorie specifických potřeb. Dílčí oblasti vzdělávání jsou násobeny jednotlivými koeficienty, přičemž každá kategorie specifických potřeb představuje konkrétní finanční obnos (Pravidla pro poskytování příspěvu a dotací veřejným vysokým školám, 2021).

2.3.1 Podpora poskytovaná studentům s PAS na vysokých školách v České republice

Zásadní změnu v podpoře studentů se specifickými potřebami přinesl v České republice rok 2012, kdy došlo ke změnám financování zvýšených nákladů souvisejících se vzděláváním studentů se specifickými potřebami. Do této doby byly veškeré poradenské služby a s ní související servisní a organizační opatření hrazeny prostřednictvím rozvojových projektů MŠMT. Od roku 2012 si mohou veřejné vysoké školy žádat o finanční prostředky přímo MŠMT, musí však splňovat požadavky Metodického pokynu (svoji roli zde hraje připravenost vysoké školy – organizační a personální zabezpečení služeb, existující vnitřní normy apod.) (Pastieriková, 2019).

Organizační jednotky (střediska/centra), která jsou na mnoha veřejných vysokých školách zřízena, mají nezastupitelnou roli v podpoře studentů a poskytování přiměřených opatření. Podpora a jednotlivá opatření jsou u studentů s PAS vázaná na *stanovenou diagnózu*, kterou je nutné doložit některým z uznatelných dokladů, vymezeném v Metodickém pokynu. Studenti

obvykle dokládají svůj zdravotní stav lékařskou zprávou vystavenou psychiatrem, která potvrzuje některou z diagnóz poruch autistického spektra. Je však možné uznat také doklad o komplexním vyšetření klinickým psychologem či jiným dokladem adekvátně potvrzujícím stanovenou diagnózu (tento však musí být v souladu s požadavky Metodického pokynu). Na základě doložených dokladů mohou střediska/centra realizovat *funkční diagnostiku* (ideálně ještě před začátkem studia). Funkční diagnostikou rozumíme posouzení specifických potřeb studenta a jejich funkční dopad na aktivity nezbytné pro studium. Výsledkem funkční diagnostiky je stanovení komunikačních, pracovních a organizačních postupů, které můžeme označit jako servisní a organizační opatření (Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám, 2021).

Podpora (tj. specifické servisní a organizační opatření) jsou zajišťovány zejména v těchto oblastech (upraveno dle Pastierikové, 2019, s. 56):

oblasti specifických potřeb	druh/rozsah opatření					
	úprava prostorových podmínek	prodloužený čas	studijní asistence	pedagogická intervence	osobní asistence	orientace v prostoru
sociální a mluvní komunikace	*	*				
práce s psaným textem		*				
práce se symbolikou a grafikou		*				
práce s technologickým či fyzickým materiálem		*	*	*		
osobní potřeby					*	*
	organizační opatření	časová kompenzace	studijní asistence	individuální výuka	osobní asistence	prostorová orientace
konkrétní servisní a organizační opatření						

Tabulka 7 Podpora a oblasti podpory vycházející z nároků kladených na studenty s poruchou autistického spektra v prostředí vysoké školy v České republice

Tabulka 7 poskytuje přehled o specifických potřebách studentů, jež mohou vznikat v návaznosti na nároky, které vysokoškolské studium v dílčích oblastech na studenty klade (např. komunikace, práce s psaným textem aj.). V ostatních sloupcích je vymezen typ, příp. rozsah opatření, která je VVŠ povinna studentovi poskytnout, pokud je prokázána jejich nezbytnost (na základě výsledků funkční diagnostiky). V zápatí tabulky je uveden výčet

servisních a organizačních opatření, která zajišťují specifické potřeby v dané oblasti. Prázdná pole (bez označení) nejsou s ohledem na povahu specifických potřeb studenta s PAS v dané oblasti relevantní (Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám, 2021). V opodstatněných případech je v praxi možné studentovi poskytnout servisní a organizační opatření, která nejsou explicitně stanovena Metodickým pokynem pro tuto kategorii studentů. Tato opatření však vždy musí být v souladu se závěry funkční diagnostiky. Servisní a organizační opatření nemají stálou platnost, v souvislosti s probíhajícím studiem je nezbytné je aktualizovat (nejlépe na začátku každého semestru). Z praxe vyplývá, že podpora studentů s PAS je vyšší na začátku studia a postupně dochází k jejímu snižování s ohledem na aktuální proces adaptace studenta s PAS. Svoji roli zde hrají samozřejmě i jiné faktory – např. podpůrná centra, pedagogové, spolužáci, ale i neakademičtí pracovníci či rodina studenta s PAS (Pastieriková, 2019).

Závěrem kapitoly

Každé vysokoškolské prostředí je silně diverzifikované a kromě osobnosti studenta jej ovlivňuje mnoho dalších faktorů. Některá symptomy poruch autistického spektra – např. smyslového vnímání, motorické dovednosti, ale i styly učení a osvojené strategie zvládání nejrůznějších životních situací mohou způsobovat “skryté” výzvy, kterým vždy nemusejí rozumět ti, kteří studenta podporují. V důsledku těchto a pochopitelně i dalších výzev se mohou u studenta objevovat také některé vzorce chování, které můžeme označit jako „nestandardní“ (často se jedná např. o nepozornost, hrubost, vzdorovitost, znuďenost nebo jiné mnohdy až nežádoucí či problémové chování). Rituální nebo opakující se vzorce chování či další neobvyklé sociální/komunikační specifika, která se objevují zejména ve stresujících situacích s sebou přinášejí vždy pozornost dalších osob, které sdílejí dané prostředí. Taktéž vnímání vlastní osoby jedince s PAS vytváří zcela jedinečné situace, které ovlivňují průběh vzdělávání (srov. Barnhill, 2016; Anderson, Carter & Stephenson, 2018).

3 Praxe založená na vědeckých důkazech (Evidence Based Practice)

Tato kapitola byla do teoretické části disertační práce zařazena s ohledem na použité metody v praktické části práce (scoping review).

Na úvod je nutné podotknout, že první a nezastupitelné místo v praxi založené na vědeckých důkazech mají lékařské vědy. Praxe založená na důkazech není pouze o rigorózním vyhledávání relevantních zdrojů informací, které jsou základním předpokladem celého konceptu, ale jedná se také o kriticko-analyticko-syntetickou práci s těmito zdroji (Mihál a kol., 2015). Ve zdravotnictví se tyto principy používají např. jako důkazy efektivity nového postupu (ať již diagnostického, nebo terapeutického) a tvoří tak základ přístupu založeného na důkazech.

Postupem času se ukázalo, že pomocí vhodné metodologie je možné zvýšit vědeckou úroveň výsledků získaných z různých studií. Trvalo však velice dlouho, než se ustálilo tvrzení, že doposud publikované vědecké články postrádají vědecké zásady potřebné pro takové zpracování³. Tyto tendence byly umocněny zejména technologickým rozvojem a založením první mezinárodní organizace Cochrane Collaboration (1993), která se rozhodla zpracovávat systematické přehledy o účinnosti zdravotnických postupů. Postupně se postupy založené na důkazech objevují i v dalších oborech, s čímž souvisí i vznik nové terminologie – např. ošetrovatelství založené na důkazech, zdravotnictví založené na důkazech, praxe založená na důkazech (Mihál a kol., 2015).

S ohledem na rychlý nárůst počtu vědeckých poznatků, o kterém někteří autoři hovoří jako o „informační explozi“ (srov. Chráska, 2016; Hendl, 2015) je možné hovořit o specifickém fenoménu, který s sebou přináší nový pohled na získávání syntetických informací z mnoha dílčích poznatků. Objevují se nové vědecko-výzkumné metody, které si kladou za cíl shrnout výsledky dvou nebo více studií, které se zabývají podobným problémem. Různé formy důkazů a různé druhy cílů a otázky vyhledávání si však vyžadují aplikaci nových přístupů, jejichž cílem je účinná a důsledná syntéza důkazů (Peters a kol., 2015).

Jak bylo zmíněno výše, pouhé rigorózní zpracování vědeckých důkazů je jedním z prvních kroků celého filozofického kontextu. Jedním z hlavních účelů tohoto přístupu je kvalitnější a jednodušší implementace vědeckých důkazů do praxe. Právě za tímto účelem bylo vyvinuto

³ Zlom je možné vidět v 80. letech 20. století zejména v souvislosti se systematickými přehledy randomizovaných kontrolních studií (Mihál a kol., 2015).

několik modelů a rámců, které korespondují s přístupem Evidence-Based Practice. Jeden z možných modelů zavedení do praxe ilustruje např. Gawlinski & Rutledge (2008, s. 294)⁴:

- *„Identifikace problému nebo potenciálního problému,*
- *Vyhledání nejlepších dostupných vědeckých důkazů,*
- *Kritické zhodnocení identifikovaných důkazů, určení potenciálních doporučených změn v praxi,*
- *Implementace změny v praxi*
- *Zhodnocení úspěšnosti změn v praxi, jak z hlediska dodržovaných postupů, ale i očekávaných výstupů (např. finančních, administrativních apod.).“*

Dalším, a jedním z nejznámějších modelů EBHC (Evidence-Based Practice Healthcare) je *IOWA model EBP na podporu kvality péče* (Iowa model of evidence based practice to promote quality care). Jedná se o systematickou metodu, jejíž uplatnění se nevztahuje pouze na klinické prostředí, ale své místo zaujímá i v prostředí akademickém. Marečková & Klugarová a kol. (2015, s. 66) uvádí výčet jednotlivých fází tohoto modelu: *„spouštěč zaměřený na problém a na vědomosti, organizační priority, formulace týmu, shromáždění vědeckých důkazů, jejich kritické zhodnocení a syntéza, dostatečné pilotní změny, rozhodnutí, rozšíření implementace s kontinuálním monitoringem výsledků a diseminace výsledků“*.

V kontextu s přístupem a filozofií Evidence-Based Practice (dále EBP), mají specifické místo tzv. **systematická review**⁵ a představují nejvýznamnější a nejhodnotnější typ studie v rámci úrovně vědeckých důkazů. V současné době je metodologie a tvorba systematických review reprezentovaná dvěma vedoucími organizacemi v oblasti EBM – The Cochrane Collaboration (Higgins & Green, 2008) a The Joanna Briggs Institute (dále jen JBI) (Aromataris & Munn, 2020). Základem tvorby systematických review jsou kromě explicitní a důkladné metody identifikace, výběru a kritického hodnocení primárních studií také zpracování analýzy a syntéza vědeckých důkazů, které jsou z těchto studií získány. Vedle těchto hlavních škol však existuje však mnoho dalších možností, jak zpracovávat systematická review, např. Campbell, University of York, ale také další názory jednotlivců, kteří publikují manuály tvorby systematických review (Klugar, 2015).

⁴ I přesto, že autoři ilustrují tento koncept ve vztahu k medicínské praxi, domníváme se, že následující kroky mohou být aplikovány v obecné rovině i do dalších oblastí.

⁵ Pojem review bude v textu dále zachován v originále s ohledem na jeho význam v souladu s principy The Joanna Briggs Institute. Český ekvivalent tohoto pojmu („přehled“) mnozí autoři vnímají nejednoznačně a mohl by vést k mylné představě, že se jedná pouze o literární přehled. O rozdílech mezi literárním a systematickým review budeme pojednávat dále v textu.

Tyto školy se mírně liší ve tvorbě a specifikace systematických review. Pro ucelení terminologického rámce budeme v textu pracovat a užívat pojmy a metodický koncept The Joanna Briggs Institut (dále jen JBI). JBI je mezinárodní výzkumná organizace University of Adelaide v Jižní Austrálii, která vyvíjí a poskytuje informace z oblasti praxe založené na důkazech (JBI, 2020).

V České republice působí České národní centrum Evidence-Based Healthcare a Knowledge Translation. Obě nejvýznamnější školy v něm mají své zastoupení, od roku 2013 působí České centrum Evidence-Based Healthcare, které se v roce 2016 stalo tzv. „centrem excellence“, čímž posílilo svoji pozici v mezinárodní síti pracovišť Joanna Briggs Institute australské University of Adelaide (České centrum Evidence-Based Healthcare, 2021). V roce 2018 vznikla také organizace Cochrane Czech Republic, která působí jako přidružené centrum ke Cochrane Germany (poskytující metodickou podporu a poradenství českému centru Cochrane)(Cochrane Czech Republic, 2021).

Na našem území se v kontextu pedagogiky či speciální pedagogiky tento koncept zatím provádí velice ojediněle, ve většině případů publikovaná díla na toto téma řadí spíše do kategorie tradičního narativního review (Chráska, 2016). Avšak v zahraničí již můžeme vysledovat některé tendence podporující aplikaci tohoto přístupu ve vzdělávání (Zawacki-Richter a kol., 2020).

Jedny z prvních iniciativ provádět tento typ výzkumu v pedagogických vědách v České republice můžeme vidět v aktivitách Univerzity Palackého v Olomouci, kde bylo při pedagogické fakultě zřízeno v roce 2021 The Center of Evidence-based Education & Arts Therapies - A JBI Affiliated Group. Toto centrum se primárně zaměřuje na umělecké terapie, vzdělávání a multidisciplinární výzkum ve speciálním a inkluzivním vzdělávání. Centrum spolupracuje s Českým národním centrem Evidence-Based Healthcare and Knowledge Translation v Brně (Cochrane Czech Republic, Czech Evidence-Based Healthcare Centre: Joanna Briggs Institute Centre of Excellence, Masaryk University GRADE Centre).

3.5 Systematický přístup k literatuře

V případě systematických review se jedná o takový design studie, při kterém se tvoří z dosavadních vědecko-výzkumných poznatků poznatky nové, jedná se o tzv. sekundární výzkum.

V odborných studiích se velmi často objevuje terminologická nejednotnost, která přispívá u laické, ale i širší odborné veřejnosti k záměně systematických review a tzv. přehledových prací (literárních review). Svoji roli zde sehrává zejména český ekvivalent termínu „review“ (do češtiny překládaný jako „přehled“). Klugar (2015) upozorňuje na zásadní rozdíly v chápání tohoto pojmu v kontextu praxe založené na důkazech. I přesto, že oba termíny obsahují stejný pojem, naprosto zásadně se od sebe odlišují zejména tím, že *systematické review* (termín review je vhodné překládat jako *výzkum*) začíná jasně a explicitně stanovenou výzkumnou otázkou, snaží vyhledat všechny existující (publikované i nepublikované) studie nejlépe bez jazykové a časové limitace, tyto studie následně kriticky hodnotí (minimálně dvěma nezávislými odborníky), extrahuje a syntetizuje data pomocí standardizovaných nástrojů. Oproti tomu *literární review* (v tomto případě je termín review vhodné překládat jako *přehled*) má za cíl přinést přehled aktuálních poznatků vědy a výzkumu. Ve většině případů je zpracován jedním odborníkem, který využívá limity v oblasti vyhledávání (např. jazykové, časové, případně prohledává pouze některé z dostupných databází). Z pohledu vědeckých důkazů jsou literární přehledy na nejnižší úrovni hierarchie vědeckých důkazů (např. společně s názory expertů apod.) (Klugar, 2015). Toto tvrzení potvrzuje také Mihál a kol., (2015), který vymezuje systematické review od literárního review tak, že systematická review se opírají o přesné metody a přesně definovanými postupy a testy se snaží vyhnout podjatosti a zkreslení (tzv. bias) při hodnocení primárních studií. Systematické review definuje jako „*souhrn všech dostupných původních studií (publikovaných i nepublikovaných), které jsou vhodné k zodpovězení určité klinické otázky.*“ (ibid, s. 27).

Obecně se systematická review snaží vyčerpávajícím způsobem podat odpověď na konkrétní výzkumnou otázku. Jsou nejen shrnutím velkého množství důkazů, ale přináší i vysvětlení rozdílů mezi publikovanými pracemi, čímž směřují k integraci vědeckých důkazů, formují nové vědecké hypotézy a pomáhají při hledání nových směrů ve výzkumu (srov. Mihál a kol., 2015; Klugar, 2015; Klugarová a kol., 2015; Marečková & Klugarová a kol., 2015).

Systematická review, v odborné literatuře někdy nazývána jako „evidence synthesis“, „meta-analysis“, „meta-synthesis“ či „secondary reseach“ (Klugar, 2015), jsou dle metodiky JBI považována za studie, které mají tzv. nejvyšší úroveň vědeckého důkazu.

Na systematickém review pracuje vždy tým odborníků, proces tvorby systematického review je podobný jako u primárního výzkumu (tj. vyžaduje pečlivý a systematický sběr dat, měření

a syntézu dat). Data v tomto případě představují systematicky vyhledané a kriticky zhodnocené studie (Glasziou a kol., 2001).

S ohledem na to, že systematická review mohou zodpovědět několik druhů klinických otázek, existuje v současné době několik typů systematických review (Klugar, 2015):

- Systematické review efektivity – kvantitativní systematické review hodnotící účinnost (ang. Systematic Review of Effectiveness),
- Kvalitativní systematické review – syntetizuje primárně kvalitativní studie (ang. Qualitative Systematic Review),
- Ekonomické systematické review – syntetizuje vědecké důkazy o ekonomice a nákladech (ang. Systematic Review of Cost Effectiveness),
- Systematické review nástrojů expertů – syntetizuje názory expertů (ang. Systematic Review of Text and Expert Opinion),
- Diagnostická systematická review – syntetizuje diagnostické vědecké důkazy (ang. Systematic Review of Diagnostic Test Accuracy),
- Prognostické systematické review – hodnotí pravděpodobný průběh/budoucí výsledky klientů se zdravotními obtížemi (ang. Systematic Review of Prognosis),
- Scoping review – systematický přezkum, který identifikuje různé fenomény (ang. Systematic Scoping Review).

Některé typy systematických review mohou kombinovat vzájemně dvě a více systematických review – např. komprehenzivní systematické review (ang. Comprehensive Systematic Review), deštníkové systematické review (ang. Umbrella Review/Review of Reviews/Meta-Review), nebo systematická review smíšených metod (ang. Mixed-methods Systematic Review), která syntetizují kvalitativní a kvantitativní systematická review (Klugar, 2015). Autor dále poznamenává, že oblast tvorby systematických review není vyčerpána a že s ohledem na vývoj je možné očekávat další typy systematických review, která budou reflektovat aktuální metodologické trendy.

3.5.1 Tvorba systematických review

I přesto, že bylo v předchozí kapitole vymezeno, že existuje relativně široká platforma systematických review, existují obecné zásady jejich tvorby. Obecně autoři doporučují

postupovat a tvořit systematická review podle některé z „velkých škol“, které mají odpublikované „manuály“ tvorby SR.

V roce 2009 byl vydán tzv. „Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA Statement“ (zjednodušeně PRISMA doporučení), tato doporučení přijaly největší školy věnující se tvorbě SR a implementovaly jej do své filozofie.

Fáze tvorby systematického review obsahuje těchto 5 základních kroků (Klugar, 2015):

1) Definice výzkumné (review) otázky:

Celý proces začíná položením zodpověditelné otázky. Formulace vhodně zacílené otázky je prvním (a nejvýznamnějším krokem) při tvorbě systematického review (Mihál a kol., 2015; Klugar, 2015; Klugarová a kol., 2015; Marečková & Klugarová, 2015). Její standardizovaný a strukturovaný formát zároveň pomáhá identifikovat nosné části práce. Pro sekundární výzkum v tomto případě je nutné vymezit úzce specifikovanou *výzkumnou otázku* (hypotéza v tomto designu výzkumu není v souladu s metodikami tvorby SRE) (srov. Higgins & Green, 2008; Tufanaru a kol., 2020). Obecně je doporučován nástroj/akronym zvaný PICO (Population – Intervention – Comparison – Outcome), je však nutné upozornit, že níže vymezené komponenty se mohou lišit s ohledem na použitý typ systematického review (upraveno dle Mihál a kol., 2015):

Označení nástroje a jeho modifikace:		Charakteristika nástroje:
P	Pacient/Problém/populace (Patient/Problem/Population)	Charakterizuje jednotlivce, problém nebo problémy vyžadující řešení včetně detailního popisu (např. věkové vymezení).
I	Intervention/Expozice (Intervention/Exposure)	Navrhovaná intervence pro řešení problému (většinou se týká terapeutického/diagnostického postupu).
C	Komparace (Comparison)	Vymezení srovnávací intervence (pokud je to žádoucí a reálné).
O	Výsledek (Outcome)	Stanovení prokázaného, ověřovaného nebo očekávaného výstupu.

Tabulka 8 Specifikace nástroje/mnemotechnické pomůcky PICO

2) Vyhledávání literatury:

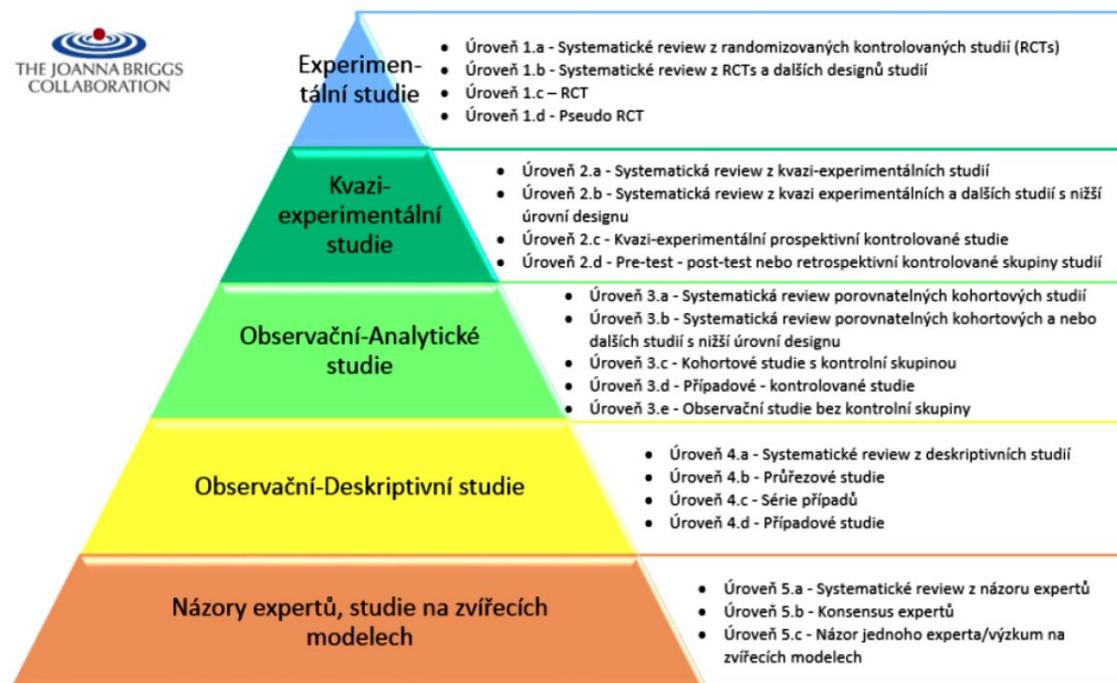
Vyhledávací strategie se zaměřuje na takové databáze, případně periodika, které souvisí se zaměřením systematického review a výzkumnou (review) otázkou a obecně platí, že by vyhledávání mělo být tzv. „vyčerpávající“, tj. do vyhledávací strategie by měly být ideálně zahrnuty studie ze všech relevantních zdrojů a bez jazykové limitace (včetně

oblasti tzv. šedé literatury). Vyhledávací strategie reflektuje klíčová slova dle nástroje PICO (případně modifikovaného nástroje dle typu systematického review), na základě klíčových slov je vyhledávací strategie rozšířena o synonyma a akronyma klíčových slov. Jednotlivé pojmy jsou následně kombinovány pomocí „booleovských operátorů“ a je vytvořena tzv. pokročilá vyhledávací strategie (v korelaci s výzkumnou otázkou a základními elementy PICO) (srov. Marečková & Klugarová a kol., 2015; Mihál a kol., 2015).

3) Kritické hodnocení článků dle standardizovaných kritérií:

Hodnocení relevance vyhledaných vědeckých důkazů probíhá ve dvou fázích, v souladu s výzkumnou otázkou a PICO komponenty (příp. jejich modifikace) (Higgins & Green, 2008) a to analýzou názvu a abstraktu dle PICO komponent a analýzou plnotextu, následně je nutné zhodnotit metodologickou kvalitu a objektivitu výsledků.

Při vyhledávání vědeckých důkazů je vhodné studie řadit od tzv. „nejlepších“ dostupných vědeckých důkazů a postupovat v hierarchii vědeckých důkazů tzv. odshora dolů. Specifickým nástrojem může být pyramida důkazů kvantitativních výzkumných studií vytvořena dle metodiky JBI (Marečková, Klugarová a kol., 2015, s. 18):



Obrázek 2 Pyramida důkazů kvantitativních výzkumných studií dle JBI

Kvalitativní výzkumné studie z hlediska metodiky JBI zahrnují fenomenologické výzkumné studie, zakotvenou teorii, etnografii, kvalitativní popis, akční výzkum či feministický výzkum. A v rámci úrovně smysluplnosti vědeckého důkazu je možné držet se v hierarchii kvalitativních studií dle tohoto nástroje (Marečková & Klugarová, 2015, str. 36):

Úrovně kvalitativních důkazů (smysluplnost)	
Úroveň 1	Kvalitativní nebo mix-metod systematické review
Úroveň 2	Kvalitativní nebo mix-metod syntéza
Úroveň 3	Kvalitativní studie (primární výzkum)
Úroveň 4	Systematické review z názorů expertů
Úroveň 5	Názor expertů

Tabulka 9 Úrovně kvalitativních důkazů

Při kritickém hodnocení jednotlivých studií je doporučeno vycházet z nástrojů vytvořených JBI pro kritické hodnocení jednotlivých typů studií, případně využít GRADE systém.

Pro tuto fázi se velmi často využívá různých bibliografických a citačních manažerů (Hendl, 2015).

4) Syntéza dat:

S ohledem na možnou diverzitu primárních, ale i sekundárních výzkumných studií není možné na tomto místě rozvádět způsoby syntézy dat. Některé příklady syntézy dat jsou uvedeny v části věnující se systematickému review efektivity a kvalitativnímu systematickému review (viz níže).

5) Výsledky syntézy dat systematického review:

Opět platí tvrzení, že pro různé typy systematických review existují ustálené návody na prezentování výsledků syntézy dat získaných z primárních či sekundárních studií. Některé příklady syntézy dat jsou definovány níže v části věnující se systematickému review efektivity a kvalitativnímu systematickému review.

Aby bylo možné jasně vymezit celý proces tvorby systematického review je nutné vymezit jej ještě v kontextu dalších specifik, které se váží k tvorbě systematických review. Aby bylo možné

vytvořit systematické review, měl by být dodržen následující postup (Klugar, 2015; Klugarová a kol, 2015; Marečková & Klugarová, 2015):

- 1) **Registraci systematického review** – obsahuje registraci názvu, review otázku, PICO komponenty (nebo jejich modifikaci dle příslušného typu systematického review) a vstupní vyhledávání.
- 2) **Tvorbu protokolu systematického review** – obsahuje jasně definovaný název, review otázku, teoretická východiska (background), metodiku (zahrnující vylučovací – exkluzivní a zahrnující – inkluzivní kritéria, vyhledávací strategii), hodnocení relevance vyhledaných vědeckých důkazů, hodnocení kvality/kritické hodnocení, extrakci dat, syntézu dat, vyjádření o možném střetu zájmů a referenční seznam včetně příloh.
- 3) **Tvorbu plného systematického review** – obsahuje název a základní shrnutí východisek, metodiku (inkluzivní/exkluzivní kritéria, vyhledávací strategii, hodnocení relevance vyhledaných vědeckých důkazů, popis hodnocení, extrakce a syntézy dat), samotné výsledky systematického review musí být v souladu s výše uvedeným a měly by korespondovat s protokolem systematického review (jakýkoli odklon od protokolu musí být autory opodstatněn), výsledky vyhledávání, kritického hodnocení a syntézy dat musí být přehledné a strukturované (včetně deskripce dat získaných z primárních studií). Samotné výsledky získaných dat se liší podle typu systematického review. V závěru plného systematického review je pak místo pro diskusi, závěry a případnou implikaci pro praxi (jsou-li závěry natolik silné, že mají potenciál ovlivnit praxi, je vhodné použít tzv. GRADE systém – stupně doporučení pro praxi). Systematické review obsahuje také implikaci pro další výzkum, informace o možném střetu zájmů, referenční seznam a přílohy.

3.5.2 Scoping review a praxe založená na důkazech

Scoping review nemá v češtině ustálený překlad, budeme jej tedy používat v textu v anglickém originále. Původní koncepční rámec scoping review navrhli Arksey a O'Malley (2005), následně byla tato koncepce zesílena prací Levac, Colquhouna a O'Briena (2010), kteří specifikovali fáze procesu scoping review. Manuál vytvořený Petersem a kol. (2015) čerpal z koncepčního rámce obou těchto koncepčních rámců a rozšířil je o další oblasti.

Scoping review je rychle rozšiřující se systematické review, které reaguje na aktuální a rychle se rozšiřující platformu primárních výzkumů. Různé druhy výzkumných otázek lze zodpovídat

různými způsoby a právě scoping review je vhodné využít za předpokladu, že je nutné prozkoumat širokou oblast dostupné literatury k (Peters a kol., 2015):

- mapování klíčových konceptů či rozsahu v rámci literatury,
- objasnění a konceptualizaci pracovních definic a/nebo koncepčního rámce tématu,
- identifikaci mezer ve vědeckých důkazech,
- podávání zpráv o typech důkazů v dané oblasti.

Scoping review lze použít i k mapování důkazů ve vztahu k času (zveřejnění), umístění (země), zdroji (šedá/recenzovaná literatury), přístup (jak byl fenomén zkoumán) a/nebo jeho původ (oblast – např. zdravotnictví). Některá scoping review se snaží o vytvoření „konceptní mapy“ daného tématu nebo k vytvoření „politických map“, které mapují důkazy z politických dokumentů/zpráv. Zpravidla je však tento typ systematického review aplikovaný v takových situacích, kdy je potřeba identifikovat „mezeru“ ve výzkumu (tzv. research gap) a navázat na něj systematickou činností směřující k novým poznatkům (Chrastina, 2019). Scoping review může sledovat jeden cíl či soubor cílů. Velmi často se můžeme setkat s tím, že scoping review je použito jako předstupeň jiného typu systematického review (Peters a kol., 2015).

Pro scoping review platí obecné zásady tvorby systematických review, avšak s ohledem na výše definované cíle se od ostatních systematických review liší zejména v těchto bodech (Peters a kol., 2015; Klugar, 2020):

- Review otázka se skládá z komponent **PCC**⁶ (ang. Population, Concept, Context). Populace (ang. Population) obsahuje důležité informace o charakteristikách výzkumného vzorku, čili informace o participantech v primárních studiích. Koncept (ang. Concept), je-li jasně formulován, určuje rozsah a šíři scoping review, včetně možných výsledků (outcomes), které se snaží specifikovat. Kontext (ang. Context) odkazuje např. na kulturní faktory nebo jiné konkrétní podrobnosti o nastavení.
- Formální **hodnocení metodologické kvality** zahrnutých studií (tzv. kritické hodnocení) do scoping review se obvykle **neuskutečňuje** a ani neodpovídá účelu scoping review. I přesto, není provedeno metodologické hodnocení jednotlivých kvalit primárních studií, je možné vytvořit doporučení pro primární výzkum, pro jiné systematické review nebo další scoping review – zejména pokud je scoping review formulováno za účelem tvorby

⁶ Tato pomůcka zároveň pomáhá autorům jako vodítko k vytvoření jasného koncepčního rámce review otázky. Pro tento typ review není nutné definovat explicitní výstupy, intervence či další jevy, prvky každého však mohou být zahrnuty do výše definovaného Konceptu (Peters a kol., 2015).

jiného typu systematického review (např. systematické review efektivity nebo kvalitativní systematické review).

- Pro **prezentaci výsledků** je obvyklé, že autoři v průběhu tvorby protokolu obvykle poskytnou nějaký plán pro prezentaci výsledků – např. formou grafu, obrázku či tabulky. Prezentování dat je obvykle prováděno ve formě diagramu nebo tabulky a/nebo v popisném formátu, který musí být samozřejmě v souladu s cílem nebo cíly scoping review. Grafické části nebo tabulky mohou být zobrazovány např. dle roku, země původu, výzkumných metod či jiných kritérií. Lze je taktéž rozčlenit do hlavních koncepčních kategorií – např. dle typu intervence (Peters a kol., 2015).

S ohledem na cíle scoping review v praktické části a možnosti dalšího zpracování jeho výsledků jsou v další části textu vymezeny dva typy systematického review – systematické review efektivity a kvalitativní systematické review. Pro text níže platí charakteristiky a postupy definované při obecné tvorbě systematických review. V jednotlivých kapitolách jsou definovány zejména specifika vymezená pro tyto typy systematických review.

3.5.3 Systematické review efektivity

Systematická review efektivity (dále jen SRE) zkoumají, do jaké míry dosahuje intervence při vhodném použití zamýšleného účinku. Poskytované důkazy o účinku intervence mohou v případě SRE pocházet z těchto hlavních kategorií studií – experimentální a kvaziexperimentální studie a observační studie. V ideálním případě by SRE mělo pocházet z randomizovaných kontrolovaných studií (RCT) (Tufanaru a kol., 2020).

V případě systematických review efektivity platí obecné postupy tvorby systematických review vymezené výše. Existují však jistá specifika, kterými se od jiných typů systematických review odlišují, jedná se zejména o tyto oblasti (Tufanaru a kol., 2020):

- Autoři u SRE využívají mnemotechnickou pomůcku **PICO** (Population, Intervention, Comparison, Outcomes)⁷, vhodně definovaná otázka by se měla snažit zjistit, která intervence je nejúčinnější směrem k populaci (např. konkrétnímu druhu klientů).

⁷ Její specifikace a obsah je vymezen výše u obecné tvorby systematických review.

- **Kritické hodnocení kvality** primárních studií se u SRE liší od jiných systematických review tým, že hodnotí pouze kvantitativní vědecké důkazy. Designy kvantitativních studií jsou uvedeny v obrázku 3 (upraveno dle Marečková & Klugarová, 2015):

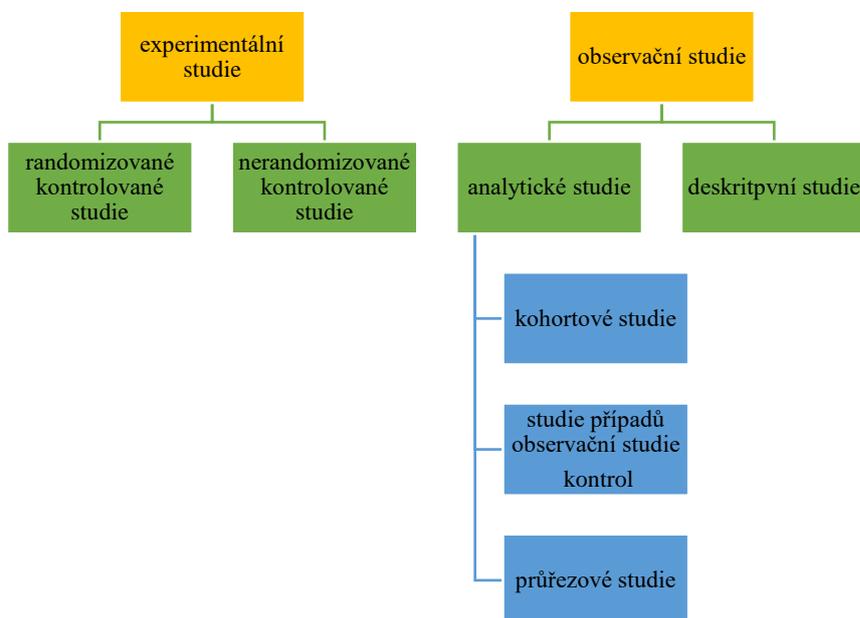


Schéma 1 Designy kvantitativních studií

Pro kritické hodnocení kvality studií doporučují odborníci vždy postupovat podle doporučení a nástrojů světových lídrů v této oblasti (srov. Hendl, 2015; Klugar, 2015; Mihál a kol., 2015). Jak bylo výše řečeno, s ohledem na existenci několika škol existují např. způsoby kritického hodnocení studií reprezentované např. Centrem pro medicínu založenou na vědeckých důkazech (CEMB) (Marečková & Klugarová a kol., 2015) nebo nástroje kritického hodnocení uváděné v Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Intervention (Higgins & Green, 2008) a tzv. „adelaidský“ způsob, který je prezentovaný Joanna Briggs Institute⁸ (Aromataris & Munn, 2020).

Následující informace o syntéze kvantitativních dat jsou prezentována v souladu s principy Joanna Briggs Institute.

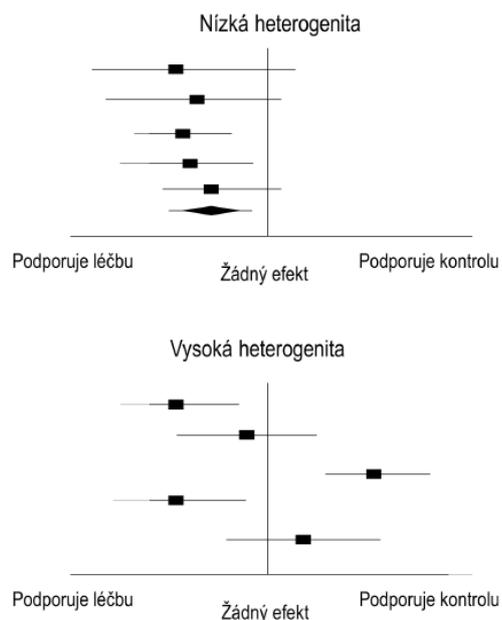
Syntéza kvantitativních dat u SRE může být provedena buď pomocí meta-analýzy (tj. statisticky) nebo narativně (popisně) (Tufanaru a kol., 2020). Za předpokladu, že je to možné doporučují odborníci vždy provést meta-analýzu (srov. Hendl, 2015; Tufanaru a kol., 2020), která poskytuje statistický odhad účinnosti (tzv. effect size/velikost účinku)

⁸ Nástroje pro kritické hodnocení jednotlivých typů studií dle JBI jsou dostupné z webu: <https://jbi.global/critical-appraisal-tools>

intervence oproti jiné intervenci nebo placebo (Klugar, 2015). Vlastní syntézou informací z primárních studií zvyšuje meta-analýza pravděpodobnost odhalení reálné efektivity (účinku) z hlediska statistické významnosti (Hendl, 2015). Vlastní komparace dat pomocí meta-analýzy vyžaduje syntézu podobných studií, pokud budou intervence a hodnoty, které primární studie měří odlišné, bude velikost účinku a tím i zodpovězení výzkumné otázky zavádějící (Tufanaru a kol., 2020). Podobnost dat u jednotlivých studií můžeme kategorizovat do tří oblastí – klinická oblast (podobné vlastnosti participantů), statistická oblast (hodnocení, zda je v primárních studiích variabilita mezi velikostí účinků) a metodologická (zda mají studie stejný design a zjišťují stejné výsledky) (Klugar, 2015).

Již v publikovaném protokolu SRE je nutné uvést podrobnosti o metodách, které budou využity – jedná se o statistický test heterogenity (většinou Chí-kvadrát a I^2 test heterogenity), v jakém bodu/procentuálním rozhraní bude heterogenita považována za významnou a zda bude použit model náhodných nebo pevných účinků a jaké metody meta-analýzy budou použity pro předpokládané typy dat (dichotomická, kontinuální) (Tufanaru a kol., 2020).

Velikost účinku je reprezentována čtvercem meta-view grafu (tzv. forest plot) – znázorněno v obrázku 4. Cílem meta-analýzy je vymezit velikost účinku každé primární studie zvláště pro získání celkové velikosti efektu/účinku. Velikost účinku je prezentována jako bodové odhady a limity (Klugar, 2015). Pro studie je žádoucí nízká heterogenita vzorku (viz výše). Většinou je tato heterogenita statisticky hodnocena pomocí p-hodnoty z Chí-kvadrátu testu, kvůli jistým limitům tohoto testu však většina výzkumníků používá hladinu významnosti $p < 0,1$ (např. vzhledem k neodmyslitelné heterogenitě observačních studií) (Tufanaru a kol., 2020).



Obrázek 3 Příklad znázornění heterogenity (forest plot) (Klugar, 2015, s. 58)

Při vlastní meta-analýze se uplatňuje dvou statistických modelů - model stálých účinků a model náhodných účinků, přičemž model stálých účinků se užívá za předpokladu, že existuje jeden „pravdivý“ efekt, model náhodných účinků je více flexibilní zejména proto, že předpokládá vliv jiných faktorů, které mohou ovlivnit data a ne pouze chyba nebo náhoda, jak je tomu u modelu fixních účinků (Tufanaru a kol., 2020).

Pokud jsou data získaná z primárních studií kontinuálního charakteru, lze využít dvou výpočtů celkové velikosti účinku prostřednictvím rozdílu vážených průměrů (tzv. WMD – weighted mean difference) nebo prostřednictvím standardizovaného rozdílu průměru (SMD – standardized mean difference). Jejich výběr je závislý na způsobu měření v primárních studiích. Pro výpočet WMD lze použít např. inverzní metodu rozptylu pro model stálých účinků a DerSimonianovu nebo Lairdovu metodu pro model náhodných účinků (srov. Tufanaru a kol., 2020; Klugar, 2015). Za předpokladu, že studie využívají jiné škály, užívá se standardizovaný rozdíl průměru (SMD), pro jeho výpočet lze např. využít Cohenovu nebo Hedgesovu metodu při modelu stálých efektů, anebo metodu DerSimoniana a Lairda u modelu náhodných účinků (Tufanaru a kol., 2020).

Dichotomická data a jejich statistické zpracování je opět ovlivněno dle volby statistického modelu. Pro model stálých efektů je možné využít metodu Mantel-Haenszel, touto metodou může být sdruženo RR (relativní riziko) i OR (poměr šancí)

nebo Petovu metodu (bez sdružení RR). Pro model náhodných efektů může být zvolena metoda DerSimoniana a Lairdova metoda meta-analýzy (při použití RR i OR), pro tento model je však charakteristický odlišný výpočet než pro model stálých účinků (i když je velikost účinku i heterogenita počítána stejně) (srov. Tufanaru a kol., 2020; Deeks a kol., 2008).

Syntézu dat je možné provést s pomocí některého ze specializovaných softwarů (Hendl, 2015) např. JBI SUMARI⁹ - jedná se o softwarový balíček navržený pro provádění systematických review (JBI SUMARI, 2021).

Další části SRE se neliší od obecné deskripce systematických review a obsahuje diskusi nad výsledky systematického review a limity primárních studií. Závěr studie obsahuje v obecné rovině závěry vyplývající ze systematického review. Doporučení pro praxi by měla být specifická pro praxi v dané oblasti (pro tato doporučení je možné využít např. GRADE systém) (srov. Marečková & Klugarová a kol., 2015; Klugar, 2015).

3.5.4 Kvalitativní systematické review

Vývoj hodnocení kvantitativních výzkumných studií má ve světě širší vědecký konsenzus, toto není možné říci o kvalitativních výzkumných studiích. Existence tzv. metaagregace včetně metodiky definované JBI dává možnost přistoupit ke kvalitativnímu výzkumu i z pohledu evidence založené na vědeckých důkazech. Metoda metaagregace navazuje na konvence ustálené pro systematická review, avšak stále reflektuje tradice kvalitativního výzkumu – agreguje zjištění do kombinovatelného celku, který vytváří následně vyšší hodnotu než pouhý součet jednotlivých zjištění ve zkoumaných studiích (Lockwood a kol., 2020).

V současné době převládají v oblasti kvalitativního výzkumu tři filozofická paradigmata – pozitivistické (příznačné pro kvantitativní důkazy) a interpretativní a kritické paradigma (tyto dvě jsou spojeny s kvalitativními důkazy). Každé z těchto paradigmat zahrnuje více metod výzkumu (upraveno dle Lockwood a kol., 2020):

⁹ System for the Unified Management of the Assessment and Review of Information JBI SUMARI. Tento nástroj může podporovat provádění 10 různých typů systematických review včetně systematických review efektivity, kvalitativních systematických review apod. (JBI SUMARI, 2021).

Paradigma	Metodologie
Interpretativní přístup	<p>Fenomenologie - snaží se porozumět individuálním subjektivním zkušenostem lidí a interpretacím světa.</p> <p>Etnografie - snaží se pochopit sociální význam činností, rituálů a událostí v kultuře.</p> <p>Zakotvená teorie - snaží se vytvořit teorii založenou na reálném světě. Samotná data definují hranice a řídí vývoj teorie.</p>
Kritický dotaz	<p>Akční výzkum - zapojuje výzkumné pracovníky účastnící se zkoumaných, aby provedli změnu.</p> <p>Feministický výzkum - usiluje o vytvoření sociální změny ve prospěch žen.</p> <p>Analýza diskurzu - předpokládá, že jazyk sociálně a historicky vytváří to, jak přemýšlíme a prožíváme sami sebe a své vztahy s ostatními.</p>

Tabulka 10 Základní filozofická paradigmatata v kvalitativním výzkumu

- Autoři u SRE využívají mnemotechnickou pomůcku **PICo** (ang. Population, Phenomena of Interest, Context). Populace (ang. Population) zde není vnímána obdobně jako u kvantitativního systematického výzkumu (nemusí splňovat kritéria např. o výběru vzorku, homogenitě), jedinci navíc mohou být vystaveni intervenci případně interakci. Fenomén zájmu (ang. Phenomena of Interests) se vztahuje k definované události, činnosti, zkušenosti či procesu. Kontext (ang. Context) specifikuje nějaké nastavení nebo odlišné vlastnosti (Klugar, 2020).
- **Kritické hodnocení** se zaměřuje zejména na shodu mezi filozofickými postoji v jednotlivých studiích, použitou metodikou a užitými metoda, reprezentací dat a interpretací výsledků. Dále hodnotí míru předpojatosti výzkumného pracovníka, ale také vztah mezi tím, co participantů ve výzkumu uvedli a závěry, které výzkumníci formulovali v analýze. JBI vyvinula nástroj pro kritické hodnocení kvalitativních studií¹⁰.
- Syntézu dat je možné obdobně jako v případě SRE syntetizovat pomocí nástroje JBI SUMARI (JBI SUMARI, 2021).

¹⁰ Tento nástroj je dostupný z webu JBI:

<https://wiki.jbi.global/display/MANUAL/Appendix+2.1%3A+JBI+Critical+Appraisal+Checklist+for+Qualitative+Research>

Závěrem kapitoly

Přístup založený na vědeckých důkazech a s ním související význam systematických review má své nezastupitelné místo ve zdravotnictví. Tím, že jsou typy systematická review studie s komplexní metodologií a stojí na robustní a systematické práci, přináší důkazy vysoké vědecké kvality a napomáhají k rychlejší a efektivnější implementaci vědeckých důkazů do praxe. Prakticky je jen otázkou času, kdy si tento přístup najde své místo a uplatnění i v jiných oblastech jako jsou např. sociální a humanitní vědy.

4 Analýza aspektů ovlivňující adaptaci studentů s PAS na vysoké škole a možnosti jejich podpory v prostředí vysokých škol

4.1 Uvedení do výzkumného problému

S ohledem na zvyšující se počet vysokoškolských studentů s některou z poruch autistického spektra ve světě i tuzemsku vznikají úvahy nad vlastním procesem adaptace, oblastech, ve kterých potřebují studenti s PAS podporu a charakteristika této podpory. Specifické potřeby studentů s PAS vycházejí primárně z deficitů spojených s tímto postižením. Tento fakt společně se specifiky vysokoškolského prostředí vede odborníky po celém světě k úvahám, jak zkvalitnit podporu poskytovanou těmto studentům (např. Gunn, Sellers & Kraft, 2017; Jansen et al., 2017; Koegel et al., 2016; Mason et al., 2012; Pugliese and White, 2014; Shmulsky et al., 2015; White et al., 2016). Kucer & Accardo, 2018 přináší také dílčí informace o efektivitě této podpory.

4.2 Formulace výzkumných cílů

Cílem výzkumného šetření je vymežit a popsat oblasti, ve kterých se studenti adaptují v prostředí vysoké školy včetně předpokladů (podmínek) ovlivňující proces adaptace a vymežit možnosti podpory studentů v prostředí vysokého školství.

Tento cíl bude naplňován dvěma způsoby – prostřednictvím fenomenologického přístupu (skrze případové studie) a prostřednictvím systematického review - scoping review.

Na základě hlavního cíle byly stanoveny dílčí cíle výzkumu:

- Identifikovat a popsat potřeby studentů s poruchami autistického spektra v prostředí Univerzity Palackého v Olomouci v kontextu postižení (případové studie).
- Identifikovat předpoklady/faktory, které mají vliv na adaptaci studentů s PAS na Univerzitě Palackého v Olomouci (případové studie).
- Definovat druhy podpory poskytované studentům s PAS na Univerzitě Palackého v Olomouci (případové studie).

- Vyčerpávajícím způsobem analyzovat a popsat, jaké druhy univerzitní podpory jsou ve světě poskytovány studentům s poruchou autistického spektra na vysokých školách a s jakým účelem/cílem jsou poskytovány (scoping review).
- Identifikovat předpoklady/faktory, které mají vliv na adaptaci studentů s PAS ve výzkumných studiích zařazených do scoping review.
- Definovat, jakým způsobem se provádí výzkum u studentů s PAS v prostředí vysokých škol (scoping review).
- Analyzovat a popsat možnosti využití výsledků scoping review pro další výzkum v této oblasti (scoping review).

Na základě hlavního cíle byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- Jaké druhy univerzitní podpory jsou poskytovány studentům s PAS v České republice a ve světě? A s jakým cílem/účelem či oblastech jsou poskytovány.
- Jaké předpoklady/faktory ovlivňují adaptaci studentů s PAS v prostředí Univerzity Palackého v Olomouci?
- Jaké jsou potřeby studentů s PAS v kontextu deficitů PAS v prostředí Univerzity Palackého v Olomouci?
- Jakým způsobem se provádí výzkum u studentů s PAS v prostředí vysokých škol?

4.3 Popis výzkumných metod

Popis výzkumných metod je uveden zvlášť pro případové studie a pro realizované scoping review v jednotlivých podkapitolách praktické části práce.

4.4 Organizace a časový harmonogram výzkumu

Jednotlivé fáze výzkumného šetření probíhaly od ledna 2018 do června 2021.

Oblast	Označení fáze/etapy	Aktivity
Teoretická část	F1	Studium literatury a formulování základních teoretických východisek
	F2	Stanovení cílů a definování výzkumných otázek
	F3	Analýza stávajících podmínek prostředí ve vztahu k výzkumnému vzorku kvalitativního výzkumu

Vědecký důkaz - scoping review	F4	Fáze plánování
	F4E0	Identifikace potřeby scoping review
	F4E1	Příprava návrhu projektu scoping review
	F4E2	Zpracování protokolu scoping review
	F5	Fáze provedení scoping review
	F5E3	Vyhledání studií
	F5E4	Selekce vhodných studií pro zařazení
	F5E5	Vyhodnocení kvality studií
	F5E6	Extrakce dat
	F5E7	Analýza důkazů
	F6	Fáze prezentace a šíření výsledků
F6E8	Prezentace a interpretace výsledků, vyhotovení zprávy a doporučení pro praxi a pro další výzkum	
Případové studie	F7	Příprava výzkumného projektu
	F8	Analýza dokumentace respondentů
	F9	Pozorování respondentů
	F10	Rozhovory s respondenty
	F11	Analýza a interpretace výsledků jednotlivých částí šetření
	F12	Formulování a závěr výzkumu

Tabulka 11 Fáze výzkumného šetření

Z hlediska časové souslednosti byly jednotlivé fáze výzkumné šetření rozloženy do časové linky, které prezentuje tabulka 12 a tabulka 13.

1-2 2018	3-4 2018	5-6 2018	7-8 2018	9-10 2018	11-12 2018	1-2 2019	3-4 2019	5-6 2019	7-8 2019	9-10 2019	11-12 2019
F1	F1	F1	F1					F1	F1		F1
F2	F2	F2									
F3	F3	F3	F3								
											F4E0
F7	F7	F7									
F8				F8		F8				F8	
				F9	F9		F9			F9	F9
F10	F10	F10	F10	F10	F10	F10	F10	F10	F10	F10	F10
					F11	F11			F11	F11	

Tabulka 12 Časový harmonogram realizace výzkumného šetření I.

1-2 2020	3-4 2020	5-6 2020	7-8 2020	9-10 2020	11-12 2020	1-2 2021	3-4 2021	5-6 2021
F1								
F4E0	F4E1	F4E1	F4E2	F4E2				
			F5E3	F5E4	F5E4	F5E6		
					F5E5	F5E7		
						F6E8	F6E8	
F8	F8							
F9	F9			F9	F9			
F10	F10	F10	F10	F10	F10	F10	F10	
F11			F11	F11		F11	F11	F11
						F12	F12	F12

Tabulka 13 Časový harmonogram realizace výzkumného šetření II.

4.5 Scoping review

Předkládané scoping review bylo provedeno v souladu s metodikou Joanna Briggs Institute pro scoping review (Aromataris & Munn, 2020).

4.5.1 Cíle a hlavní východiska scoping review

Hlavním cílem plánovaného scoping review bylo analyzovat, jaké druhy podpory ze strany univerzity (komponent B: Koncept) jsou poskytovány studentům s poruchou autistického spektra (komponent A: Participanti) za účelem zvýšení adaptace v každodenním životě v univerzitním prostředí (komponent C: Kontext). Dílčím cílem scoping review bylo identifikovat typ důkazů dostupných v tematické oblasti a prozkoumat, jaký typ výzkumu je v této oblasti nejčastěji prováděn a zjistit, zda je možné závěry použít za účelem vytvoření nového systematického review.

Review otázka

Otázka vyhledávání se skládá z PCC komponent pro scoping review, kde P (population) představuje populaci čili participanty, C (concept) představuje koncept a C (context) se vztahuje ke kontextu situace (Peters a kol., 2015).

Review otázka: Jaké druhy podpory ze strany univerzity (Koncept) jsou poskytovány studentům s poruchou autistického spektra (Participanti) za účelem zvýšení adaptace v každodenním životě v univerzitním prostředí (Kontext)?

V průběhu fáze F4E0 a F4E1 (viz tabulka 14) scoping review bylo provedeno předběžné prohledávání stávajících systematických review na toto téma v databázích: PROSPERO, The Cochrane Database of Systematic Reviews, The JBI Evidence Synthesis a Epistemonikos. Bylo nalezeno jedno systematické review autorů Widman & Lopez-Reyna (2020) v databázi Epistemonikos. Tato studie byla podrobena kritické analýze dle JBI Critical Appraisal Checklist for Systematic Reviews and Research Syntheses (Aromataris a kol., 2015) a bylo vyhodnoceno, že existují důkazy pro realizaci nového systematického review na toto téma (analýza kritického hodnocení studie je uvedena v příloze č. 3). Hlavním důvodem pro odmítnutí studie bylo zjištění, že se nejedná o systematické review, ale o nesystematický literární přehled. Studie obsahuje nízký počet prohledávaných databází (EBSCOhost

a ProQuest) a strategie vyhledávání nezahrnuje terminologii používanou v klasifikačním systému MKN-10.

Předkládané scoping review se liší od výše definovaného literárního přehledu zejména rozsahem a šíří prohledávaných databází, strategií vyhledávání, kde byly zahrnuty jednotlivé komponenty uváděné pro scoping review (PCC) rozšířené o terminologii užívanou v MKN-10 (tj. Pervazivní vývojová porucha diagnózy relevantní této kategorii) a specifickou rigorózní metodologií pro systematická review dle JBI (Aromataris & Munn, 2020). V době prvních dvou fází scoping review – F4E0 a F4E1 nebyly identifikovány žádné současné ani probíhající (registrované) systematické review na toto téma ve výše zmíněných databázích.

4.5.2 Harmonogram tvorby scoping review

Jednotlivé fáze systematického review mohou být rozpracována na dílčí kroky celého procesu (etapy), pro přehlednost uvádíme členění, které nejlépe ilustruje časový harmonogram výzkumu (Klugar, 2015; Aromataris & Munn, 2020). Z hlediska zasazení do celého konceptu disertační práce uvádíme jednotlivé fáze realizace scoping review v souladu s organizací a časovým harmonogramem výzkumu:

Popis fází realizace scoping review dle JBI:		Odpovídající fáze/etapa ve výzkumném šetření:
1.	definování a formulace cíle a otázek	F4E0
2.	vypracování a sladění kritérií pro zařazení s cílem a otázkou	F4E1
3.	popis plánovaného přístupu k vyhledávání, výběru, extrakci a mapování důkazů (F4E1); publikování scoping review protokolu (F4E2)	F4E1; F4E2
4.	vyhledání studií,	F5E3
5.	selekce vhodných studií pro zařazení	F5E4
6.	extrakce dat	F5E5
7.	analýza důkazů	F5E6
8.	prezentace výsledků	F5E7
9.	shrnutí důkazů ve vztahu k účelu přezkumu, formulace závěrů	F6E8

Tabulka 14 Fáze scoping review

Systematické review zahrnovalo tyto kroky obecně definovanými v teoretické části práce (Klugar, 2015):

1. Registrace systematického review

Tato fáze zahrnovala vstupní vyhledávání v databázích pro systematická review, registraci názvu, review otázky a zařazujících kritérií ve formátu PKK (PCC). Cílem registrace bylo uvědomit vědeckou komunitu o plánu předložit nejvyšší vědecký důkaz, který vyčerpávajícím způsobem odpoví na stanovenou otázku. Registrace názvu proběhla dne 15. 5. 2020 prostřednictvím platformy JBI, registrace je dostupná z: <https://jbi.global/node/2205>

2. Tvorba protokolu

Cílem protokolu systematického review bylo detailně popsat a naplánovat tvorbu systematického review včetně zdůvodnění tvorby review, formulace review otázky a jasně popsané metody tvorby systematického review včetně vyhledávací strategie. Protokol scoping review byl vytvořen dne 8. 7. 2020. Protokol byl publikován dne 3. 11. 2020 prostřednictvím OSF Register. Protokol je dostupný z: <https://osf.io/6c27v>

3. Tvorba plného systematického review

Strategie, postup a metody byly identické s postupy, metodami a strategiemi uvedenými v protokolu systematického review. Na veškeré odchylky od protokolu je upozorněno v jednotlivých částech výzkumného šetření včetně uvedení důvodů odklonu.

4.5.3 Osoby participující na scoping review

Na tvorbě systematických review pracuje vždy tým odborníků, kteří provádějí jednotlivé kroky nezávisle na sobě na základě předem stanovené metodiky (Klugarová a kol., 2015). Tabulka č. 15 uvádí výčet osob participujících na dílčích částech scoping review, uváděna je také jejich afilace, pozice ve výzkumném šetření a výčet etap výzkumu na kterých se podíleli.

Jméno	Afilace	Pozice ve výzkumu/ participace na jednotlivých etapách výzkumu
Mgr. Monika Smolíková	Ústav speciálněpedagogických studií UP Olomouci; Centrum podpory studentů se specifickými potřebami na UP Olomouc; The Center of Evidence-based Education & Arts Therapies, UP Olomouc	Hlavní autor výzkumného šetření, koordinátor výzkumného šetření, nezávislý hodnotitel/všechny etapy výzkumného šetření
PhDr. Lucia Pastieriková, Ph.D	Ústav speciálněpedagogický studií UP Olomouc; Centrum podpory studentů se specifickými potřebami na UP Olomouc; The Center of	Nezávislý hodnotitel (LP)/F5E4, F5E5, F5E6

	Evidence-based Education & Arts Therapies, UP Olomouc	
Doc. Jana Marečková, Ph.D.	Katedra antropologie a zdravotní péče UP Olomouc (vědecký tajemník); The Center of Evidence-based Education & Arts Therapies, UP Olomouc	Nezávislý hodnotitel (JM)/F4E2, F5E4
PhDr. Miroslav Klugar, Ph.D.	Czech National Centre for Evidence-Based Healthcare and Knowledge Translation (Cochrane Czech Republic, Czech Republic Centre for Evidence-Based Healthcare: JBI Centre of Excellence, Masaryk University GRADE Centre); Institute of Biostatistics and Analyses, Faculty of Medicine, Masarykova Univerzita Brno	Nezávislý poradce v procesu tvorby a realizace systematického review (MK)/F4E2
MUDr. Lucia Kantorová	Czech National Centre for Evidence-Based Healthcare and Knowledge Translation (Cochrane Czech Republic, Czech Republic Centre for Evidence-Based Healthcare: JBI Centre of Excellence, Masaryk University GRADE Centre); Institute of Biostatistics and Analyses, Faculty of Medicine, Masarykova Univerzita Brno	Nezávislý poradce v procesu tvorby a realizace/systematického review (LK)/F4E1, F4E2
Doc. Jiří Kantor, Ph.D.	Ústav speciálněpedagogických studií UP Olomouc; The Center of Evidence-based Education & Arts Therapies, UP Olomouc	Nezávislý poradce v oblasti metodologie (JK)/F5E5
PaedDr. Lucia Mikurčíková, Ph.D., BCBA	Katedra speciální pedagogiky, Prešovská univerzita, Prešov, Slovenská republika	Nezávislý poradce v oblasti metodologie (LM)/F5E5
Doc. Vojtech Regec, Ph.D.	Ústav speciálněpedagogických studií UP Olomouc; The Center of Evidence-based Education & Arts Therapies, UP Olomouc (zástupce ředitele)	Nezávislý poradce v oblasti metodologie (VR)/F5E5
PhDr. Zuzana Kelnarová	Czech National Centre for Evidence-Based Healthcare and Knowledge Translation (Cochrane Czech Republic, Czech Republic Centre for Evidence-Based Healthcare: JBI Centre of Excellence, Masaryk University GRADE Centre); Institute of Biostatistics and Analyses, Faculty of Medicine, Masarykova Univerzita Brno	Nezávislý poradce v oblasti informačních zdrojů a tvorby rešeršní strategie (informační specialista) (ZK)/F5E3

Tabulka 15 Osoby participujících na dílčích částech scoping review

S ohledem na zapojení dalších osob do výzkumného šetření je však na místě deklarovat v souladu s tvorbou systematických review (Aromataris & Munn, 2020), že v průběhu přípravy a realizace scoping review nebyl u jednotlivých osob zapojených do výzkumu a jejich zaměstnavatelů deklarován žádný existující střet zájmů (včetně finančního) vzhledem k zaměření systematického review.

4.5.4 Metody sběru dat a jejich vyhodnocování

Metodika sběru dat plně koresponduje s metodikou JBI pro tvorbu scoping review a zahrnuje charakteristiky potřebné pro identifikaci inkluzivních/exkluzivních kritérií, definování typu studií, zahrnutých do scoping review, termíny/pojmy vyhledávání, vyhledávací strategie, informační zdroje, výběr studií, extrakci dat a jejich analýzu (Aromataris & Munn, 2020).

Inkluzivní kritéria

Populace

Populací v tomto případě rozumíme studenta či skupinu studentů s PAS (s dg. Dětský autismus, Aspergerův syndrom, Atypický autismus dle MKN-10 a jejich relevantní pojmy v klasifikačním systému DSM-4 a DSM-5) (tyto relevantní pojmy uvádí tabulka 16).

S ohledem na předpokládané vysoké procento výskytu přidružených psychiatrických obtíží byli zařazeni studenti s duální psychiatrickou diagnózou obsahující PAS v kombinaci s diagnózou¹¹ depresivní fáze (F32), periodickou depresivní poruchou (F33), bipolárně afektivní poruchou (F31) v kombinaci s depresivní fází, fobickou úzkostnou poruchou (F40), či jinými anxiózní poruchami (F41) a jejich ekvivalenty podle klasifikačního systému DSM-4 a DSM-5. S ohledem na výsledky scoping review došlo k odklonu od protokolu a do scoping review byly zařazeny i studie, které uvádějí primární diagnózu PAS v kombinaci s obsedantně-kompulzivní poruchou (OCD) (F42), hyperkinetickou poruchou (F90), schizoafektivní poruchou (F25), tiky (F95) a specifickou vývojovou poruchou školních dovedností (F81) a jejich příslušnými ekvivalenty dle klasifikačního systému DSM-4 a DSM-5. Důvodem pro odklon od protokolu bylo zjištění, že v mnoha případech nebylo možné oddělit a extrahovat data o studentech s PAS

¹¹ Diagnózy jsou uvedeny dle MKN-10 (Světová zdravotnická organizace, 1992).

pouze s komorbiditami uvedenými v protokolu scoping review. Studie splňovaly inkluzivní kritéria u části populace, následná syntéza dat v primárních studiích však zahrnovala rovněž data o komorbiditách populace, která v protokolu nebyla zahrnuta. Vyčlenění těchto dat z jednotlivých studií nebylo možné, proto se autoři rozhodli rozšířit původní záměr inkluzivních kritérií v této oblasti.

Vyřazeni byli student/i s poruchou autistického spektra v kombinaci s jiným než výše uvedenými obtížemi.

MKN-10 (Světová zdravotnická organizace, 1992)	DSM-4 (Americká psychiatrická asociace, 1994)	DSM-5 (Americká psychiatrická asociace, 2015)
Dětský autismus (F84.0) <i>Childhood autism</i>	Autistická porucha (299.00) <i>Autistic disorder</i>	Porucha autistického spektra (299.0) <i>Autism spectrum disorder</i>
Aspergerův syndrom (F84.5) <i>Asperger's syndrome</i>	Aspergerova porucha (299.80) <i>Asperger disorder</i>	
Atypický autismus (F84.1) <i>Atypical autism</i>	Pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná (299.80) <i>Pervasive developmental disorder not otherwise specified – PDD-NOS</i>	

Tabulka 16 Přehled termínů užívaných v klasifikaci PAS

Koncept

V rámci *konceptu* SR jsme se zaměřili na takové druhy podpory, které jsou poskytovány studentům ze strany univerzity za účelem zvýšení adaptace v každodenním životě v univerzitním prostředí. Tato podpora musí být zajišťována univerzitou nebo jinou organizací, která spolupracuje s univerzitou. Ve výzkumných studiích jsme analyzovali níže vymezené druhy podpory (případně jejich kombinace):

- druh intervence/přístupu – zaměřující se na nácvik studijně-pracovních strategií potřebných ke studiu (včetně programů/intervencí zaměřujících se na přechod na univerzitu z předchozího vzdělávání),
- druh servisní podpory (např. organizační opatření - úprava prostředí, navýšení časové dotace, aj.),
- druh personální podpory (např. studijní asistence, tutoring, individuální výuka, osobní asistence, nácvik prostorové orientace aj.),

- jiné aspekty/faktory/uzpůsobení ovlivňující adaptaci studenta s poruchou autistického spektra.

Druhy výše definované podpory byly analyzovány v kontextu okolností, za kterých byly poskytovány (u jednotlivých studií jsme sledovali cíle podpory v oblasti specifických/nespecifických deficitů vycházejících z primární diagnózy PAS - dle klasifikačních kritérií DSM-4, DSM-5, MKN-10. Vyřazeny budou výsledky s formou podpory, kterou výhradně nezajišťuje univerzita (případně ji finančně nepodporuje) – např. zdravotnická/lékařská péče, podpora nevládních/neziskových organizací, která s univerzitou nespolečně pracuje.

Kontext

Z hlediska *kontextu* se jednalo o studenty s PAS zapsané v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu vysokých škol univerzitního nebo college typu. Vyřazeni byli student/i s poruchou autistického spektra zapsaní do jiných než výše zmíněných studijních programů či celoživotního studia (např. certifikační programy pro studenty s duálním postižením, zahrnující kombinaci PAS a mentálního postižení, které nespĺňují kritéria vysokoškolského titulu).

Typy studií

Scoping review zahrnovalo výzkumné studie všech výzkumných designů bez časové a jazykové limitace za předpokladu, že abstrakt a název studie bude uveden v angličtině.

Přehled zahrnutých výzkumných designů (Aromataris & Munn, 2020):

- Experimentální a kvaziexperimentální studie, včetně randomizovaných kontrolních studií, nerandomizovaných kontrolovaných studií, kvazi-experimentální prospektivní kontrolované studie, pre-test – post-test či retrospektivní kontrolované studie. Kromě toho byly zařazeny také analytické observační studie včetně prospektivních a retrospektivních kohortových studií, případové kontrolované studie a analytické observační studie bez kontrolní skupiny. Kromě toho byly zařazeny i observačně – deskriptivní studie včetně průřezových studií, sérií případů a případové studie.

- Kvalitativní studie byly rovněž zahrnuty bez limitace. Fenomenologie, zakotvená teorie, etnografie, kvalitativní popis, akční výzkum a feministický výzkum.

Vyloučeny byly názory odborníků, konferenční abstrakta, bakalářské a magisterské práce. Všechny studie byly analyzovány z hlediska použité metodologie a byly zařazeny dle metodiky JBI do jednotlivých úrovní. Podrobný popis úrovní pro kvantitativní výzkum obsahuje obrázek 2 Pyramida důkazů kvantitativních výzkumných studií dle JBI a tabulka 9 Úrovně kvalitativních důkazů.

Vyhledávací strategie

Strategie vyhledávání byla založena na třífázovém modelu dle metodiky JBI (Peters et al., 2015) a byla zaměřena na lokalizaci publikovaných i nepublikovaných studií z elektronického vyhledávání, následně doplněny o manuální vyhledávání v referenčních seznamech a klíčových časopisech po analýze plnotextů jednotlivých studií. Pro vyhledávací strategii byly definovány primární pojmy a termíny, které byly následně rozšířeny o synonyma, akronyma a související termíny s ohledem na cíle scoping review. Tyto pojmy uvádí tabulka 17.

	Primární pojmy/termíny
P (Population) AND	autism spectrum disorder
C (Concept) AND	Support
C (Context) AND	University
	Rozšíření primárních termínů o synonyma, akronyma a související termíny
P(Population) AND	autism* OR ASD OR “pervasive developmental disorder*” OR PDD OR Asperg* OR “high-functi*” OR HFASD OR “high functi*” OR “PDD-NOS” OR “autism spectrum disorder”
C (Concept) AND	support OR training OR service* OR intervention OR “best practice” OR approach* OR treatment OR therap* OR accommodation OR adaptation OR assistant* OR coordinator* OR tutor* OR strategy* OR “supportive measure*” OR transition* OR mentor*

C (Context)	universit* OR college* OR “higher education” OR tertiary OR post-secondary OR postsecondary OR TAFE OR “further education” OR undergraduate OR student*
--------------------	---

Tabulka 17 Primární termíny/pojmy a jejich synonyma, akronyma a související termíny

Bylo provedeno počáteční omezené vyhledávání EBSCO host a ERIC k identifikaci článků na toto téma. Kontextová slova obsažená v názvech a abstraktech příslušných článků a indexové termíny použité k popisu článků byly použity k vytvoření úplné strategie vyhledávání v příslušných databázích PubMed a ProQuest Central (strategie vyhledávání je uvedena v příloze č. 1). Booleovský operátor OR byl zahrnut pro zvýšení citlivosti vyhledávání a operátor AND byl přidán pro zvýšení specifičnosti výsledků vyhledávání. Strategie vyhledávání, včetně všech identifikovaných klíčových slov a indexových výrazů, byla upravena pro každý zahrnutý informační zdroj zvlášť (viz příloha č. 4) po konzultaci s informačním specialistou (ZK).

Informační zdroje

Prohledávané databáze zahrnovaly: CINAHL Plus with Full text (platforma EBSCOhost), PsycINFO (platforma EBSCOhost), Academic Search Ultimate, ERIC, PubMed, Scopus, Web of Science, ProQuest Social Science (ProQuest Central). Nepublikované studie a šedá literatura byla vyhledávána prostřednictvím platformy Google Scholar.

Vyhledávání ve všech databázích proběhlo ve dnech 4. 8. 2020 a 5. 8. 2020.

Výběr studií

Po prohledání jednotlivých databází byly všechny identifikované citace nahrány do Zotero V5.0.85 (Center of History and New Media at George Mason University, Fairfax, Virginia, USA) a byly odstraněny duplicity.

V kroku č. 1 byly názvy a abstrakta prověřena dvěma nezávislými recenzenty (MS a LP) a byly posouzeny dle nastavených kritérií scoping review. Abstrakta každého recenzenta byla následně porovnána. V kroku č. 2 došlo k nahrání plnotextů do citačního manažeru Zotero V5.0.85 a plnotexty byly posouzeny opět dvěma nezávislými recenzenty (MS a LP). Důvody pro vyloučení plnotextových studií, která nesplňovala kritéria, byla patřičným odůvodněním

vyřazena. Jakékoli neshody, které mezi recenzenty vznikly v každé fázi procesu výběru studií, byly hodnoceny třetím recenzentem (JM). Finální výsledky vyhledávání jsou uvedeny v PRISMA diagramu (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses) (Page a kol., 2020).

Extrakce dat a analýza důkazů

Data z jednotlivých výzkumných studií byla extrahována dvěma nezávislými recenzenty (MS a LP) pomocí nástroje pro extrakci dat vyvinutého recenzenty dle metodiky JBI pro scoping review (extrakční tabulka je uvedena v příloze č. 2) a importovaná do prostředí Microsoft Excel, kde byla provedena finální analýza a komparace jednotlivých dat obou recenzentů. Získané údaje zahrnují konkrétní podrobnosti o participantech, konceptu a kontextu včetně výzkumných metod použitých v jednotlivých studiích a klíčové aspekty týkající se cíle scoping review. Jakékoli neshody vzniklé mezi recenzenty byly vyřešeny třetím recenzentem (JM). Autoři příspěvků byli v některých případech požádáni o poskytnutí plnotextu studie/disertační práce. Výzkumné studie, které nebyly volně k dispozici a jejich autoři nereagovali na žádost o zaslání, byly zakoupeny prostřednictvím Knihovny Univerzity Palackého, oddělení meziknihovní výpůjční služby (celkem se jednalo o 6 disertačních prací).

Nástroj pro extrakci dat byl během procesu analýzy dat upraven. V protokolu scoping review bylo uvedeno, že budou extrahována data vzhledem k oblastem vážícím se pouze na deficity nezbytné pro diagnostikování některé z poruch autistického spektra (cíl podpory vzhledem k primárním deficitům PAS). S ohledem na specifika výsledků jednotlivých výzkumných studií byl tento cíl přeformulován do obecné roviny (cíl poskytované podpory). Tato změna umožnila zařadit studie, obsahující podporu studentům s PAS, které nevychází čistě z diagnostického kritéria PAS, ale mají vliv na proces adaptace těchto studentů. Toto zobecnění cíle podpory umožnilo také lépe definovat další faktory vážící se na proces adaptace.

Prezentace výsledků

Získaná data jsou prezentována v narativní formě způsobem, který odpovídá cílům scoping review. Výsledky jsou prezentovány v některých částech prostřednictvím grafů a schémat pro ilustraci dané problematiky.

4.5.5 Závěry a shrnutí důkazů

Původní vyhledávání identifikovalo celkem 9310 studií, ze kterých byly odstraněny duplicity v citačním manažeru Zotero. Do prověřování záznamů bylo zahrnuto 5092 studií, u kterých byly posouzeny názvy a abstrakta jednotlivých studií. Manuálně bylo vyloučeno 4696 studií, u kterých nebyla prokázána relevantnost s ohledem na scoping review otázku a inkluzivní kritéria. Z hlediska způsobilosti bylo na základě plnotextů posuzováno celkem 396 studií. Vyřazeny byly studie, které nesplňovaly inkluzivní kritéria, tj. 234. Dále byly vyřazeny ty studie, které se věnovaly přechodu studentů s poruchou autistického spektra ze střední školy na vysokou školu nebo z vysoké školy do zaměstnání. Tyto studie s ohledem na specifika tranzitních programů obsahovala další faktory ovlivňující jak druh, tak i způsoby poskytované podpory (zejména nestátní a neziskové organizace, střední škola, sektory vytvářející příležitosti pro zaměstnávání) a jejich zařazení do scoping review by ovlivnilo a částečně zkreslilo výsledky předkládaného scoping review. Studie věnující se přechodům na vysokou školu a z vysoké školy do zaměstnání budou zpracována v samostatném publikačním výstupu. Celkem bylo zahrnuto do scoping review 96 studií¹² (43 kvalitativních studií, 36 kvantitativních studií a 17 studií obsahující kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod).

Kvalitativní výzkumné studie byly zahrnuty za předpokladu, že se v plnotextu objevily kategorie/témata související s výzkumnou otázkou. Za předpokladu, že se objevila ve vyhledaných studiích kombinace kvalitativní a kvantitativní metodologie, byly extrahovány zvlášť data pro kvalitativní a kvantitativní část (v příloze 5 jsou tyto studie zvlášť rozčleněny do extrakční tabulky obsahující kvalitativní výzkumné studie a do tabulky obsahující kvantitativní výzkumné studie). Za předpokladu, že pouze část studií kombinující kvalitativní a kvantitativní metodologii splňovala inkluzivní kritéria, byla do scoping review (a extrakční tabulky) zahrnuta pouze dílčí část/části výzkumu.

Za předpokladu, že bylo nezbytné pro text níže uvést zvlášť studie kombinující výzkumné designy (např. z hlediska demografických údajů studií), jsou tyto uvedeny zvlášť, aby nedošlo ke zkreslení získaných dat.

Studie se řídí pokyny a doporučeními pro prezentování dat The PRISMA Statement (Page a kol., 2020), schéma č. 2 ilustruje proces identifikace studií prostřednictvím databází a registrů:

¹² V seznamu použité literatury jsou tyto studie označeny symbolem *

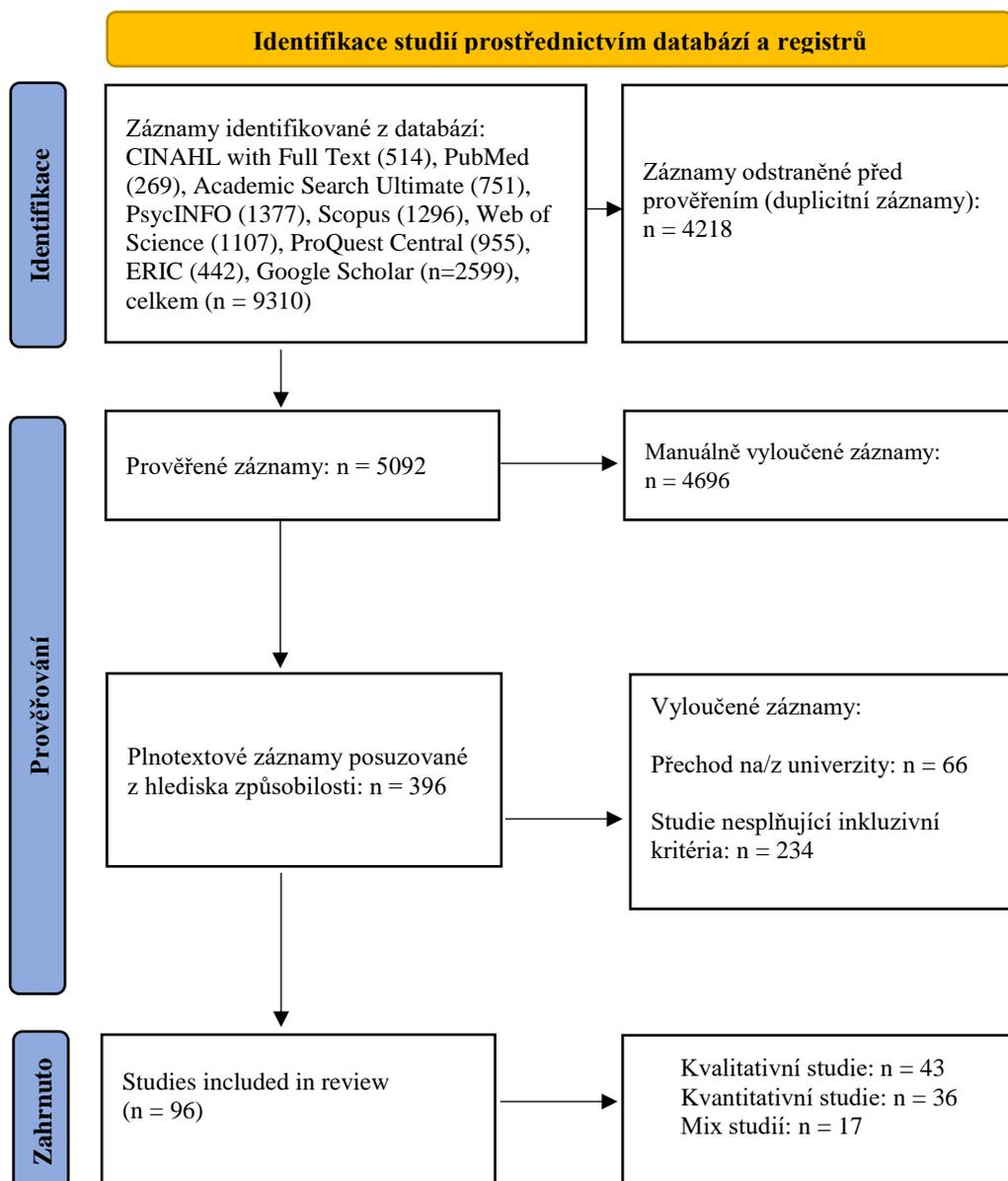


Schéma 2 Proces identifikace studií prostřednictvím databází a registrů

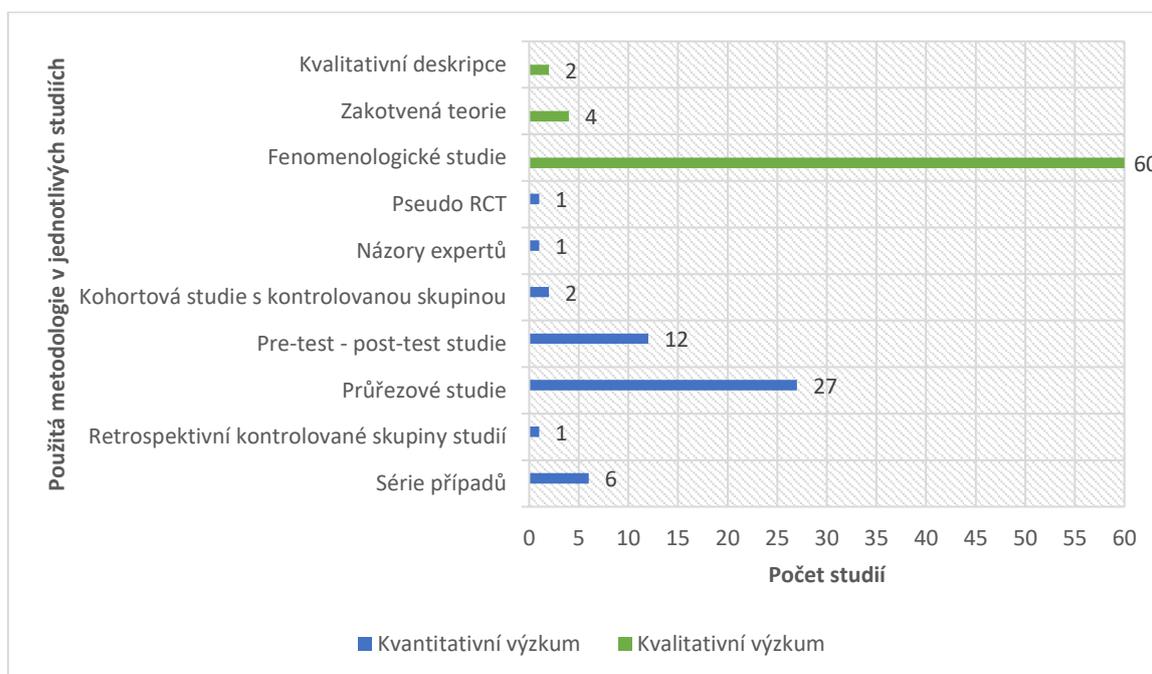
Deskripce použitých výzkumných metod

Z kvalitativních studií převažuje výzkum **fenomenologického designu** s výjimkou **zakotvené teorie** (Ciccantelli 2012; Hees a kol., 2015; Ness 2013; Roberts & Birmingham 2017) a **kvalitativní deskripce** (Adolfsson & Simmeborn Fleischer 2015; Ford 2012).

Z kvantitativních studií převažují **průřezové studie** (úroveň 4.b) (Ames a kol., 2016; Anderson a kol., 2018; 2020a; Barnhill, 2016; Brown, 2017; Gelbar a kol., 2015; Cooper, 2016; Hanna, 2016; Hendrickson a kol., 2017; Hu & Chandrasekhar, 2020; McLeod a kol., 2019; Quinn a kol., 2014; Roux a kol., 2015; Shattuck a kol., 2014; Thompson a kol., 2019; Westlake, 2014;

Hoerricks, 2018; Giaquinto, 2015; Accardo a kol., 2019b; 2019a; Brown & Coomes, 2016; Clinec a kol., 2016; Crabtree & Demchick, 2015; Dallas a kol., 2018; Edwards, 2014; Gurbuz a kol., 2019; Hamilton a kol., 2016; Harrop, 2017; Choo a kol., 2017; LeGary, 2015; 2017; Lucas & James 2018; Zeedyk a kol., 2019; Holzman, 2019) a studie obsahující **pre-test – post-test** (úroveň 2.d) (Ashbaugh a kol., 2017; Ashbaugh, 2018; Davidovitch a kol., 2019; Detar, 2014; Engel, 2009; Fairchild a kol., 2020; Gillespie-Lynch a kol., 2017; Jackson, 2016; Mason a kol., 2020; 2012; Pierce, 2014; Pugliese & White, 2014; Siko, 2018; Todd a kol. 2018). Dále byla identifikována **retrospektivní kontrolovaná skupina studií** (úroveň 2.d) (Anderberg a kol., 2017), **kohortová studie s kontrolní skupinou** (úroveň 3.c) (Shmulsky a kol., 2017), **pseudo RCT** (úroveň 1.d) (White a kol., 2016) a **názory expertů** (úroveň 5.c) (Paskins, 2019).

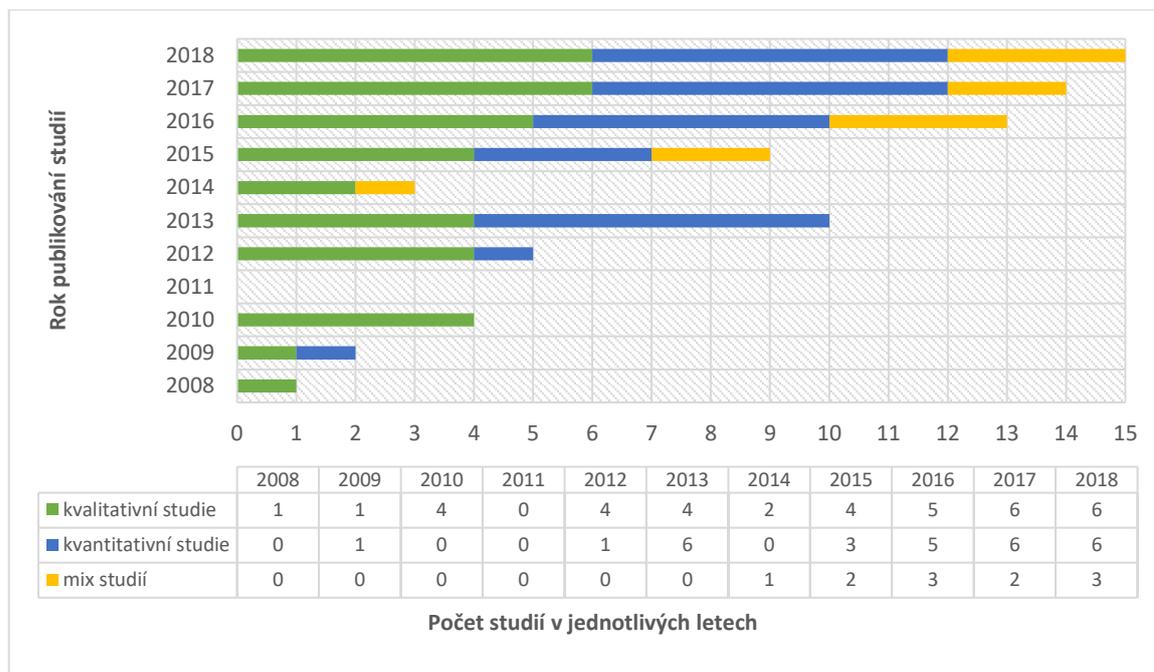
Graf 2 zobrazuje zastoupení jednotlivých studií z hlediska použité metodologie.



Graf 2 Zastoupení jednotlivých studií z hlediska použité metodologie

Deskripce výzkumných studií z hlediska doby publikování

I přesto, že scoping review nebylo limitováno časem, studie, které se věnují tématu podpory studentů s PAS na vysokých školách, je možné zařadit mezi roky 2008 – 2018. Graf 3 ukazuje na zastoupení počtu jednotlivých studií, obsahující kvalitativní, kvantitativní metodologii včetně studií obsahující kvalitativní i kvantitativní metodologii z hlediska doby publikování.



Graf 3 Přehled studií zařazených do scoping review z hlediska roku publikování

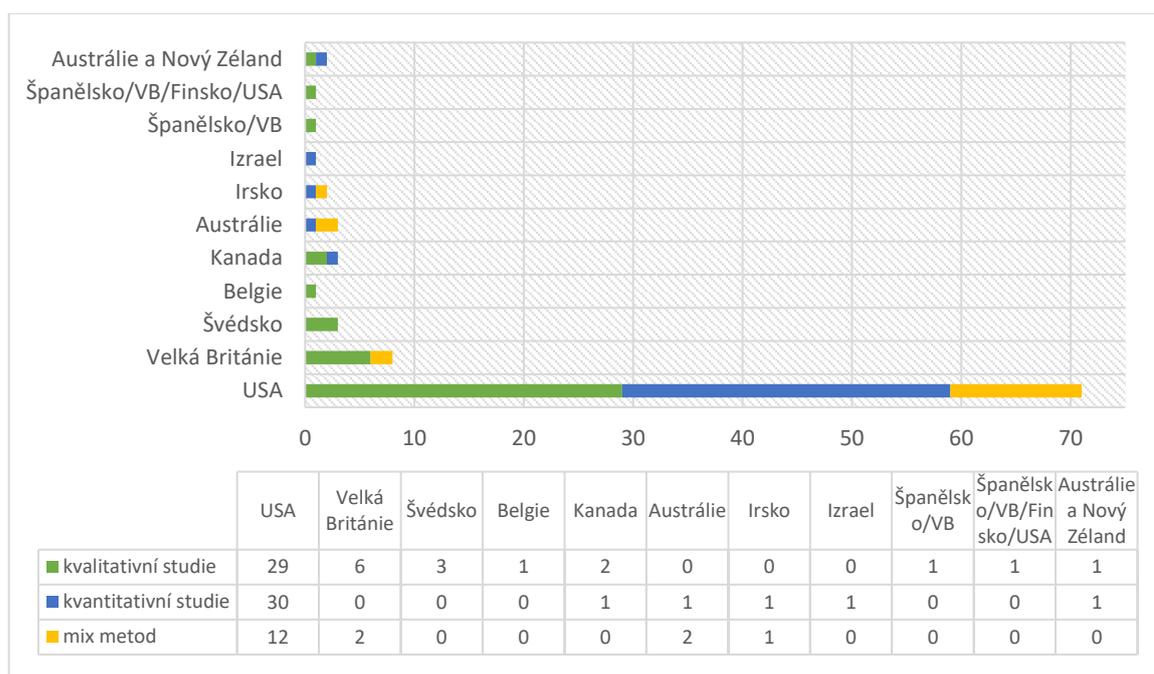
Deskripce výzkumných studií z hlediska demografického

Většina **kvalitativních výzkumných studií** (29) pochází z **USA** (Anderson, 2016; Anderson & Butt 2017; Benson, 2017; Berry, 2018; Carranza, 2017; Ciccantelli, 2012; Claxton, 2016; Colclough, 2016; Cullen, 2015; Gobbo & Shmulsky, 2014; Harn a kol., 2019; Hillier a kol., 2018; Lee, 2010; Lizotte, 2018; Maxam, 2012; Ness, 2013; Poleyeff, 2016; Reid, 2015; Sarrett, 2018; Schlabach, 2008; Stello, 2019; Szentmiklosi, 2010; Tarallo, 2013; Ward & Webster 2018; Cullen, 2015; Scott, 2019; Rutherford, 2014; Wells, 2016), dále pak z **Velké Británie** (6) (Knott & Taylor, 2014; Macleod, 2010; MacLeod & Green 2009; MacLeod a kol., 2018; Madriaga, 2010; Vincent a kol., 2017), některé studie pocházejí ze **Švédska** (3) (Adolfsson & Simmeborn Fleischer, 2015; Fleischer, 2012a; 2012c) a **Kanady** (2) (Roberts & Birmingham 2017; McMorris a kol., 2019) a z **Belgie** (1) (Hees a kol., 2015). Objevily se také komparativní mezinárodní studie ze **Španělska a Velké Británie** (1) (Casement a kol., 2017), z **Velké Británie, Finska, Španělska a USA** (1) (Fabri a kol., 2020) a oblasti **Austrálie a Nového Zélandu** (1) (Anderson a kol., 2020b).

Z **kvantitativních výzkumných studií** převažují studie z **USA** (30) (Anderberg a kol., 2017; Ashbaugh, 2018; Ashbaugh a kol., 2017; Barnhill, 2016; Brown, 2017; Cooper, 2016; Detar, 2014; Engel, 2009; Fairchild a kol., 2020; Gelbar a kol., 2015; Gillespie-Lynch a kol., 2017; Hanna, 2016; Hendrickson a kol., 2017; Hu & Chandrasekhar, 2020; Jackson, 2016; Mason

a kol., 2020; 2012; McLeod a kol., 2019; Paskins, 2019; Pierce, 2014; Pugliese & White, 2014; Roux a kol., 2015; Shattuck a kol., 2014; Shmulsky a kol., 2017; Siko, 2018; Todd a kol., 2018; Westlake, 2014; Hoerricks, 2018; Giaquinto, 2015; White a kol., 2016), v ostatních zemích je zastoupení výzkumných studií velice nízké - **Izrael** (1) (Davidovitch a kol., 2019), **Kanada** (1) (Ames a kol., 2016), **Austrálie** (2) (Anderson a kol., 2018; Thompson a kol., 2019) **Irsko** (1) (Quinn a kol., 2014). Objevila se jedna komparativní mezinárodní studie z **Austrálie a Nového Zélandu** (Anderson a kol., 2020a).

Studie obsahující kvalitativní i kvantitativní metodologii výzkumu pochází převážně z **USA** (12) (Accardo a kol., 2019b; 2019a; Brown & Coomes, 2016; Crabtree & Demchick, 2015; Dallas a kol., 2018; Edwards, 2014; Ford, 2012; Harrop, 2017; LeGary, 2017; 2015; Zeedyk a kol., 2019; Holzman, 2019), dále pak **Velké Británie** (2) (Lucas & James 2018; Gurbuz a kol., 2019), **Austrálie** (2) (Hamilton a kol., 2016; Choo a kol., 2017) a **Irska** (Clinge a kol., 2016).



Graf 4 Počet studií zahrnutých do scoping review z hlediska demografického (země původu)

Deskripce výzkumných studií z hlediska charakteristiky participantů

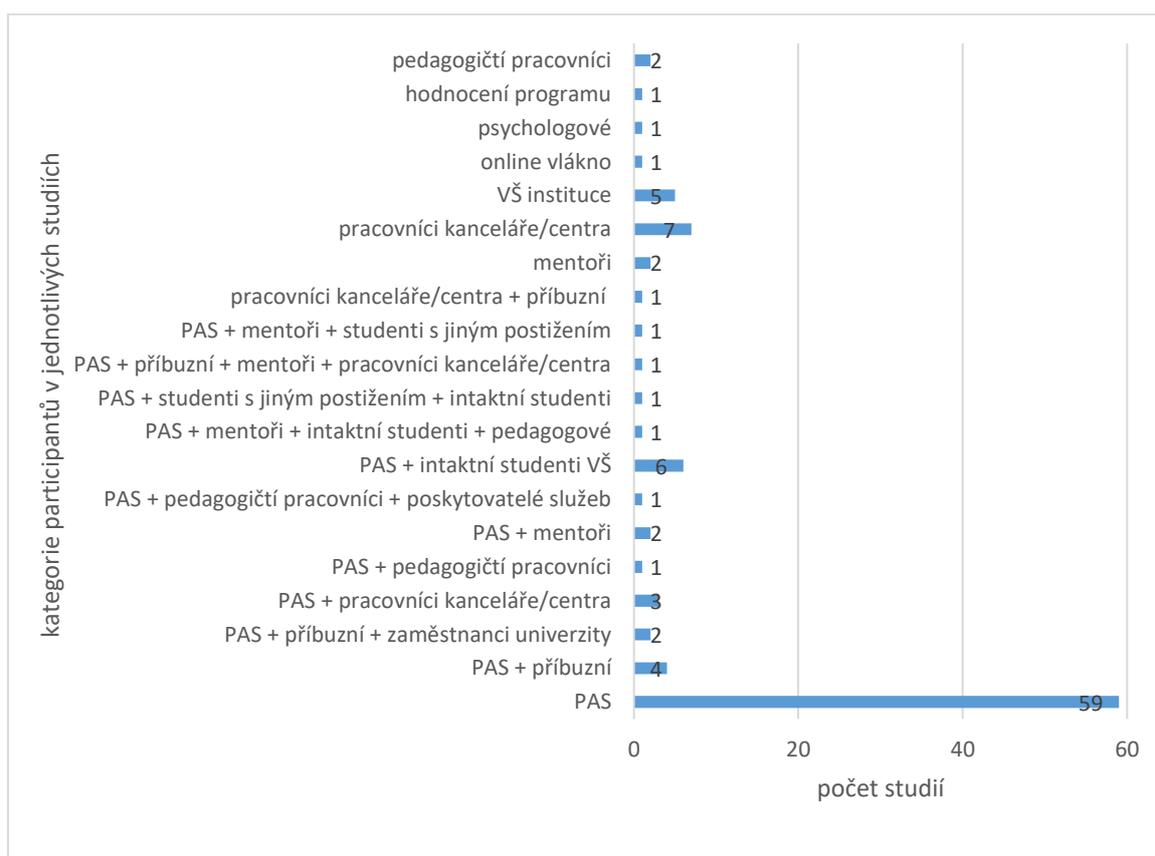
Informace o cílové skupině studentů s PAS byly v některých studiích získávány prostřednictvím samotných studentů s PAS, ale také od jiných participantů (např. poskytovatelů služeb), tyto studie byly s ohledem na definovaný kontext adaptačního procesu také zahrnuty

do scoping review. Detailní přehled o participantech v jednotlivých studiích popisuje graf 5. Za předpokladu, že se jednalo o studie obsahující kvalitativní a kvantitativní výzkumnou část, jsou tyto studie v grafu uvedeny zvlášť za obě části výzkumných šetření.

Studenti s diagnózou PAS (tj. primární diagnózu) splňovala diagnostická kritéria (DSM-4, DSM-5, MKN-10) potřebná pro zařazení do této kategorie, všichni participanti zároveň splňují výše definovaná inkluzivní kritéria potřebná pro zařazení do scoping review (Adolfsson & Simmeborn Fleischer, 2015; Berry, 2018; Casement a kol., 2017; Colclough, 2016; Cullen, 2015; Fabri a kol., 2020; Fleischer, 2012a; Harn a kol., 2019; Hees a kol., 2015; Lee, 2010; Lizotte, 2018; Macleod, 2010; MacLeod & Green, 2009; MacLeod a kol., 2018; McMorris a kol., 2019; Ness, 2013a; Poleyeff, 2016; Sarrett, 2018; Szentmiklosi, 2010; Tarallo, 2013; Vincent a kol., 2017; Ward & Webster, 2018; Accardo a kol., 2019b; 2019a; Cline a kol., 2016; Crabtree & Demchick, 2015; Gurbuz a kol., 2019; Harrop, 2017; Choo a kol., 2017; LeGarry, 2015; 2017; Maxam, 2012; Roberts & Birmingham, 2017; Lucas & James, 2018; Knott & Taylor, 2014; Schlabach, 2008; Zeedyk a kol., 2019; Ames a kol., 2016; Anderson a kol., 2020b; 2020a; Ashbaugh, 2018; Ashbaugh a kol., 2017; Davidovitch a kol., 2019; Detar, 2014; Engel, 2009; Fairchild a kol., 2020; Gelbar a kol., 2015; Gillespie-Lynch a kol., 2017; Hanna, 2016; Hendrickson a kol., 2017; Jackson, 2016; Mason a kol., 2020; 2012; McLeod a kol., 2019; Pierce, 2014; Pugliese & White, 2014; Quinn a kol., 2014; Roux a kol., 2015; Shattuck a kol., 2014; Shmulsky a kol., 2017; Siko, 2018; Thompson a kol., 2019; Todd a kol., 2018; Westlake, 2014; Hoerricks, 2018; Giaquinto, 2015; White a kol., 2016; Accardo a kol., 2019b; Harrop, 2017).

Některé studie zkoumaly žité zkušenosti/jiné faktory jak studentů s PAS a jejich **příbuzných** (Anderson a kol., 2020b; Anderson & Butt, 2017; Hendrickson a kol., 2017; Thompson a kol., 2019; Giaquinto, 2015). V centru některých studií jsou zahrnuty zkušenosti dalších **osob**, které ovlivňují život studenta s PAS v univerzitním prostředí. Ve většině případů se jedná o **poskytovatele služeb studentům s PAS** – koordinátory služeb či pracovníky kanceláří/center, kteří poskytují podporu těmto studentům (Fleischer, 2012b; Dallas a kol., 2018; Edwards, 2014; Carranza, 2017; Claxton, 2016; Ciccantelli, 2012; Knott & Taylor, 2014; Schlabach, 2008; Zeedyk a kol., 2019; Stello, 2019; Davidovitch a kol., 2019; Hu & Chandrasekhar, 2020; Paskins, 2019; Thompson a kol., 2019; Dallas a kol., 2018), mentory (Roberts & Birmingham, 2017; Hamilton a kol., 2016; Lucas & James, 2018), nebo **psychology** poskytující služby studentům s PAS v univerzitním prostředí (Benson, 2017). Důležitou roli

v prostředí univerzity hraje také pohled **pedagogové**, kteří pracují se studenty s PAS (Gobbo & Shmulsky, 2014; Maxam, 2012; Knott & Taylor, 2014; 2014; Schlabach, 2008; Zeedyk a kol., 2019; Stello, 2019; Davidovitch a kol., 2019). Některé studie se zaměřují na specifika vybraných aspektů u **studentů s PAS a intaktních studentů VŠ** (Anderberg a kol., 2017; Davidovitch a kol., 2019; Gillespie-Lynch a kol., 2017; Hanna, 2016; Mason a kol., 2020; Westlake, 2014; Gurbuz a kol., 2019), případně u studentů s PAS, intaktních studentů a **studentů s jiným postižením** (McLeod a kol., 2019; Clinice a kol., 2016). Dále byly cílovou skupinou některých studií **samotné vysokoškolské instituce – či jejich oddělení** (Brown & Coomes, 2016; Barnhill, 2016; Brown, 2017; Cooper, 2016; Gurbuz a kol., 2019), případně **online diskusní vlákno** (Anderson, 2016), prostřednictvím kterého byly zkušenosti studentů s PAS analyzovány, objevuje se také **hodnocení komplexních programů podpory** (Ford, 2012a).



Graf 5 Přehled účastníků zahrnutých v jednotlivých studiích¹³

¹³ U studentů s poruchou autistického spektra je uvedena pouze zkratka PAS.

Závěry extrahované ze studií v souvislosti s konceptem scoping review

Data extrahovaná z jednotlivých studií se zaměřují na poskytovanou podporu studentů s PAS, která má vliv na proces adaptace v každodenním životě v univerzitním prostředí a zahrnuje jak druh intervence/přístupu, druhy podpory ale také jiné aspekty, faktory, které mohou mít vliv na adaptaci studenta s PAS v prostředí vysoké školy.

Oblasti a faktory vnímané jako silné stránky studentů s PAS

Studenti s PAS se cítí **silnější v akademické rovině** (Tarallo, 2013; Schlabach, 2008; Accardo a kol., 2019a; Szentmiklosi, 2010; Gurbuz a kol., 2019; Anderson a kol., 2020a), což potvrzují také poskytovatelé služeb pracující s těmito studenty (Schlabach, 2008), tato akademická rovina je primárně vázaná na výkon studenta ve studiu v souvislosti s dosaženými průměrnými výsledky na konci akademických let.

V této oblasti dosahují určitých **úspěchů** (např. výsledky studia, průměrné výsledky na konci akademického roku) (MacLeod a kol., 2018; Wells, 2016; Shmulsky, 2017), dosahují svých **cílů** (např. získání titulu) a zvyšují vlastní **sebeuvědomění** (Accardo a kol., 2019a), což může ale vést k jisté nerovnováze mezi akademickým a společenským životem (Accardo a kol., 2019a; Wells, 2016). Mezi silné stránky, které je možné uplatnit v akademické rovině, patří **specifické zájmy** (Casement a kol., 2017; Gobbo & Shmulsky, 2014; Fleischer, 2012b; 2012a; Tarallo, 2013; Anderson a kol., 2020a), **zaměření na detail** (Tarallo, 2013; Hees a kol., 2015; Anderson a kol., 2020a), **preciznost** (Tarallo, 2013), ale také **silná paměť, přesnost, odhodlání, analytické schopnosti, upřímnost, nestrannost** (Hees a kol., 2015), **dodržování pravidel** (Gobbo & Shmulsky, 2014), ale i schopnost používat technologie (Anderson a kol., 2020a).

Oblasti a faktory vnímané jako bariéry/překážky na straně studenta

Obecně lze říci, že faktory vnímané jako bariéry váží na deficity samotné diagnózy spadající do okruhu poruch autistického spektra (Schlabach, 2008; Adolfsson & Simmeborn Fleischer, 2015). Specifickou roli hraje vnímání a dopad vlastní diagnózy. Vnímání vlastní identity souvisí se **sebepojetím** jednotlivých studentů s PAS s vazbou na **sebeurčení** (Accardo a kol.,

2019a; Harn a kol., 2019; Berry, 2018; Carranza, 2017; Ford, 2012; MacLeod a kol., 2018), **sebeobhajování** (Berry, 2018; Hendrickson a kol., 2017; Paskins, 2019), **sebeuvědomění** (sebepozorování) (Accardo a kol., 2019a), **sebeúčinnost** (víra ve vlastní schopnosti a dovednosti)(Carranza, 2017; Shattuck a kol., 2014), **sebevědomí** (Harrop, 2017), **sebehodnocení** (Tarallo, 2013). **Self-koncepty** mají vliv na schopnost požádat si o pomoc a následně ji přijmout (Tarallo, 2013; Fleischer, 2012a). V oblasti vnímání vlastní identity hraje roli stanovená **diagnóza** (Fleischer, 2012c; 2012a; Lizotte, 2018; MacLeod a kol., 2018) a to zejména doba stanovení diagnózy (Accardo a kol., 2019a) a dilema sdělení diagnózy svému okolí (Claxton, 2016; Knott & Taylor, 2014; Maxam, 2012; Anderson a kol., 2020b), případně rozhodnutí „maskovat“ diagnózu (Anderson a kol., 2020b). Dle Anderson a kol. (2020b) získali studenti, kteří neuvedli svoji diagnózu celkově nižší míru podpory v univerzitním prostředí a vykazují horší zkušenosti než ti, kteří diagnózu uvedli. S touto oblastí se pojí další faktory vyplývající z jednotlivých studií a to je např. **pocit odlišnosti** jednotlivých studentů (McLeod a kol., 2019), ale také zažívaná **diskriminace** v prostředí vysoké školy (Fabri a kol., 2020; Maxam, 2012; Stello, 2019) a **šikana** (Fleischer, 2012b; 2012a; Reid, 2015; Wells, 2016; McLeod a kol., 2019; Anderson a kol., 2020b; Paskins, 2019).

Oblast sociální interakce (zahrnující i oblast komunikace) úroveň a kvalita dovedností v této oblasti má dopad na úspěšné začlenění do univerzitního prostředí (Lizotte, 2018; Schlabach, 2008; Vincent a kol., 2017; Claxton, 2016; Ciccantelli, 2012; Tarallo, 2013; Hees a kol., 2015; Knott & Taylor, 2014; Anderson a kol., 2020b; Szentmiklosi, 2010; Poleyeff, 2016; Cullen, 2014; Rutherford, 2014; Accardo a kol., 2019a; Clinec a kol., 2016; Gurbuz a kol., 2019; Wells, 2016; Gurbuz a kol., 2019; Hendrickson a kol., 2017; McLeod a kol., 2019; Paskins, 2019). Deficity se objevují primárně **v oblasti navazování nových vztahů a formování sociálních sítí** (Accardo a kol., 2019a; Clinec a kol., 2016; Poleyeff, 2016; Knott & Taylor, 2014; 2014; Gurbuz a kol., 2019; Rutherford, 2014; Wells, 2016; Lizotte, 2018; Vincent a kol., 2017; Casement a kol., 2017; Cullen, 2014; Tarallo, 2013; Ciccantelli, 2012; Hendrickson a kol., 2017), v kontextu s touto oblastí je výrazněji spojeno také navazování přátelských vztahů s vrstevníky (spolužáky/spolubydlícími), jak deklarují někteří autoři (Colclough, 2016; Berry, 2018; Lee, 2010; Ward & Webster, 2018; Cullen, 2014; Wells, 2016) Někteří studenti ulpívají během konverzace na jednom tématu (Paskins, 2019). Tato oblast má jistý **přesah do prostředí výuky, kde se obtíže projevují zejména při práci ve skupině, která vyžaduje skupinovou kooperaci a interakci** (Cullen, 2015; Gobbo & Shmulsky, 2014;

Tarallo, 2013; Knott & Taylor, 2014; Hillier a kol., 2018; Berry, 2018; Anderson a kol., 2020a). Obtíže v sociální interakci mohou vést k osamělosti a izolaci studentů s PAS v univerzitním prostředí (Fleischer, 2012a; Hees a kol., 2015; Carranza, 2017; Cullen, 2014; Fleischer, 2012b; Gurbuz a kol., 2019; Anderson a kol., 2020b). Na formování nových dovedností v této oblasti má vliv sociální motivace (Gurbuz a kol., 2019). Podpora v sociální oblasti může mít vliv na akademický výkon u studentů s PAS (Hanna, 2016). Obtíže studentů s PAS v oblasti sociální interakce se projevují se v rámci **každodenních aktivit a nezávislého života** (Ciccantelli, 2012; Knott & Taylor, 2014; Tarallo, 2013; Hillier a kol., 2018; Colclough, 2016; Hendrickson a kol., 2017; Hoerricks, 2018; Paskins, 2019). Do této oblasti se promítají deficity v oblasti **sociální interakce** (Colclough, 2016; Berry, 2018; Lee, 2010; Ward & Webster, 2018; Cullen, 2014; Wells, 2016), a mají dopad zejména na **samostatné bydlení** (Ciccantelli, 2012; Cullen, 2015; Colclough, 2016) ale i **volnočasové aktivity** (Clinge a kol., 2016).

Na proces adaptace má vliv **narušení exekutivních funkcí** (Poleyeff, 2016; Ciccantelli, 2012; Hillier a kol., 2018; Cullen, 2014; Knott & Taylor, 2014; Gobbo & Shmulsky, 2014; Accardo a kol., 2019a; Barnhill, 2016), a to nejen v oblasti sebeřídících dovedností (Ciccantelli, 2012; Hillier a kol., 2018; Cullen, 2014; Barnhill, 2016; Quinn a kol., 2014; Paskins, 2019), při plánování a práci s časem (time-management) (Knott & Taylor, 2014; Hillier a kol., 2018; Anderson a kol., 2020a; Paskins, 2019), ale i flexibilitu (Accardo a kol., 2019a) a částečně deficity v oblasti kritického myšlení (Gobbo & Shmulsky, 2014), objevují se také obtíže s prokrastinací při plnění cílů a úkolů (Quinn a kol., 2014; Anderson a kol., 2020a; Paskins, 2019). Tyto se váží na oblast **narušení exekutivních funkcí** a projevují se zejména v kontextu **organizace a plánování sebeobslužných činností** (např. zajištění potravy, péče o sebe, doprava, organizace činností/aktivit) (Cullen, 2015; Ciccantelli, 2012; Hees a kol., 2015; Adolfsson & Simmeborn Fleischer, 2015; Colclough, 2016; Paskins, 2019), ale také v oblasti reakcí na změny a nové situace (Vincent a kol., 2017; Schlabach, 2008; Hees a kol., 2015), a praktické obtíže studentů (Fabri a kol., 2020).

V oblasti **smyslové percepce** má vliv zejména **zvýšená citlivost** (hypersenzitivita) na smyslové podněty (Lizotte, 2018; Anderson a kol., 2020b; Knott & Taylor, 2014; Colclough, 2016; Madriaga, 2010; Clince a kol., 2016) a tzv. **smyslové přetížení** studentů s PAS (Gurbuz a kol., 2019; Hees a kol., 2015). Vzorce senzoričského zpracování však poukazují u studentů s PAS i na další obtíže (např. nižší zapojení, obtíže s vyhledáváním v prostoru) (Clinge a kol., 2016).

Tato oblast má **přesah jak do akademické roviny, tak do roviny každodenních aktivit a nezávislého života.**

Specifický dopad na úspěšný proces adaptace a samotné studium na vysoké škole má oblast **emocionálních obtíží a duševního zdraví** (Knott & Taylor, 2014; Accardo a kol., 2019a; Hees a kol., 2015; McMorris a kol., 2019; Hu & Chandrasekhar, 2020; Hendrickson a kol., 2017; McLeod a kol., 2019; Quinn a kol., 2014), zejména pak prožívání **stresu** (Hillier a kol., 2018; Vincent a kol., 2017; Hees a kol., 2015; Berry, 2018; LeGary, 2017) a vlastní potřeba jej řešit (Anderson & Butt, 2017), prožívání **úzkosti** (Hillier a kol., 2018; Hees a kol., 2015; Gobbo & Shmulsky, 2014; Shmulsky a kol., 2017; Barnhill, 2016; McLeod a kol., 2019; Quinn a kol., 2014; Anderson a kol., 2020b; Paskins, 2019), **deprese** (Hees a kol., 2015; McLeod a kol., 2019; Anderson a kol., 2020b; Paskins, 2019) a případné **komorbidity** (Anderson a kol., 2020b; Poleyeff, 2016). Stresové faktory v prostředí vysoké školy mohou být např. odmítání vrstevníky, akademické problémy, izolace, negativní vnímání sebe sama, špatná volba studijního programu (Poleyeff, 2016), úroveň stresu pak souvisí s předchozími zkušenostmi studenta (LeGary, 2015). Jistý vliv má také náladovost (Fabri a kol., 2020) nebo vliv únavy (Hees a kol., 2015), kvalita spánku (McLeod a kol., 2019; Anderson a kol., 2020b) případně impulzivita a neopatrnost studenta v běžném životě (Giaquinto, 2015).

Další faktory ovlivňující proces adaptace na VŠ

Extrahovaná data z jednotlivých primárních studií deklarují, že adaptaci v prostředí vysokých škol ovlivňují u studentů s PAS následující předpoklady/faktory:

- **věk** studenta (Hoerricks, 2018; Giaquinto, 2015),
- **motivace ke studiu** (Lizotte, 2018; Anderson a kol., 2020b; Harn a kol., 2019; Poleyeff, 2016), a **akademická angažovanost** (McLeod a kol., 2019),
- **proces přechodu na vysokou školu** (Anderson & Butt, 2017; Stello, 2019; Edwards, 2014; Ford, 2012; Brown & Coomes, 2016),
- **adaptabilita** studenta tj. schopnost přizpůsobit se univerzitnímu prostředí má také významnou roli (Ciccantelli, 2012),
- samotná vysoká škola, resp. její **struktura a organizace** hraje nezastupitelnou roli z hlediska přizpůsobení se studenta na vysokoškolské prostředí (Szentmiklosi, 2010; Casement a kol., 2017; Anderson & Butt, 2017; Anderson a kol., 2020b; Accardo a kol.,

2019a; Cooper, 2016), svoji roli hraje jak **velikost a lokace univerzity** (Anderson a kol., 2020b; Anderson & Butt, 2017; Lizotte, 2018; Cullen, 2014; Accardo a kol., 2019a; Ciccantelli, 2012), ale také zvláštní význam (prestiž) univerzity (fakulty (Szentmiklosi, 2010) a jejich pracovníků (Cullen, 2014), nebo vybavení univerzity, ať již výukové (Casement a kol., 2017) nebo obsahující specifické prostory pro studenty s PAS v kontextu smyslové percepce (Anderson a kol., 2020b; Clinec a kol., 2016) či následování přátel (Accardo a kol., 2019a), ale i další vysokoškolské jednotky, např. knihovna (Anderson, 2016) nebo nabízené služby pro studenty s PAS (Ciccantelli, 2012; Zeedyk a kol., 2019; Stello, 2019; Accardo a kol., 2019a). Vliv na výběr vysoké školy má také nabídka studijních programů, které korespondují se zájmy studenta s PAS (Szentmiklosi, 2010; Lizotte, 2018),

- **vnímání nové role** (studentské) (Adolfsson & Simmeborn Fleischer, 2015; Hendrickson a kol., 2017), na kterou se váže **posun perspektiv** (odhalení výzev a možností jejich řešení) (Harn a kol., 2019), specifické **volby a aspirace**, které se nově váží na univerzitní prostředí (Fabri a kol., 2020), „**dláždění**“ **vlastní cesty** (Harn a kol., 2019) a **vnímání budoucnosti** (Fleischer, 2012b; 2012a), ale i **vnímání povinnosti studenta zodpovídat se** – např. poskytovateli služeb, rodině, škole (Claxton, 2016),
- **znalost dovedností/strategií potřebných pro studium** na vysoké škole (Accardo a kol., 2019a; Quinn a kol., 2014; McLeod a kol., 2019) a předchozí **zkušenosti** studenta se studiem (Fabri a kol., 2020; Stello, 2019; Szentmiklosi, 2010),
- **nedostatek finančních zdrojů** (cestování, náklady na služby/podporu) (Accardo a kol., 2019a; Cullen, 2014; Paskins, 2019).

Druhy podpory poskytované studentům s PAS

Stěžejním poskytovatelem podpory a služeb studentům s PAS v prostředí vysokých škol jsou kanceláře/centra pro studenty s postižením (Tarallo, 2013; Poleyeff, 2016; Stello, 2019; Claxton, 2016; Anderson & Butt, 2017; Szentmiklosi, 2010; Fleischer, 2012b; 2012a; Gurbuz a kol., 2019; Anderson a kol., 2020b; Edwards, 2014; Schlabach, 2008; LeGary, 2015; Fleischer, 2012a; Benson, 2017).

Kanceláře/centra (resp. její pracovníci) pro studenty s postižením poskytují jak poradenské služby (informační podpora) studentům s PAS (Tarallo, 2013; Claxton, 2016; Ford, 2012; Brown & Coomes, 2016; Edwards, 2014; Brown, 2017; Barnhill, 2016; Anderson a kol., 2020a;

Paskins, 2019; 2019; Anderson a kol., 2020b). LeGary (2017) dále deklaruje, že kanceláře/centra zajišťují také emocionální podporu (důvěra, naslouchání), hodnotící podporu (zpětná vazba, uznání, potvrzení), instrumentální podporu (poskytované uzpůsobení a služby) (LeGary, 2017; 2015).

Nezbytným předpokladem pro zajištění adekvátní podpory/uzpůsobení je individuální přístup k potřebám studentů s PAS (Brown & Coomes, 2016; McMorris a kol., 2019; Tarallo, 2013; Claxton, 2016; Edwards, 2014; Thompson a kol., 2019).

Podpora poskytovaná kanceláři/centry pro studenty s postižením

Podpora/uzpůsobení se váže jak na oblast samotné výuky, ale i další oblasti, které souvisí se studentovým působením na univerzitě, např. oblast sociální interakce, podporu rozvoje identity a emoční roviny studenta, ale i samostatný život a bydlení.

Uzpůsobení výuky a zkoušení

Podpora poskytovaná kanceláři/centry pro studenty s postižením se váže zejména na oblast samotné výuky a uzpůsobení zkoušení studenta (Sarrett, 2018; Claxton, 2016; Lizotte, 2018; Tarallo, 2013; Holzman, 2019; Edwards, 2014; Ford, 2012; Edwards, 2014; Anderson a kol., 2020a). Někteří autoři tuto oblast podpory vztahující se pouze na samotnou výuku a uzpůsobení zkoušení nazývají „akademickou podporou“ (Tarallo, 2013; Anderson a kol., 2020a; 2020c)

Výčet uzpůsobení poskytovaných ve výuce:

- Zajištění **poznámek/studijních materiálů** (Sarrett, 2018; Claxton, 2016; Tarallo, 2013; Barnhill, 2016; Gelbar a kol., 2015; Accardo a kol., 2019a; 2019b; Roux a kol., 2015; Anderson a kol., 2020b) případně **zapisovatelský servis** (Brown & Coomes, 2016; Claxton, 2016; Brown, 2017; Barnhill, 2016; Anderson a kol., 2020a; Accardo a kol., 2019a; 2019b; Anderson a kol., 2020b).
- Umožnění využívat ve výuce **technologickou podporu** (Edwards, 2014; Barnhill, 2016; Gelbar a kol., 2015; Accardo et al. 2019b; 2019a), např. notebooky, inteligentní pera (Sarrett, 2018; Holzman, 2019), elektronické učebnice (Tarallo, 2013), audioknihy (Gelbar a kol., 2015; Roux a kol., 2015) možnost nahrávat výuku na diktafon (Sarrett, 2018; Tarallo, 2013; Brown & Coomes, 2016; Brown, 2017; Anderson a kol., 2020a; Accardo a kol., 2019a; 2019b; Shattuck a kol., 2014; Roux a kol., 2015; Anderson

a kol., 2020b), kalkulačky (Gelbar a kol., 2015; Roux a kol., 2015) nebo software určený pro studenty s postižením (Roux a kol., 2015).

Některé kanceláře/centra technologické pomůcky studentům půjčují (Barnhill, 2016; Gelbar a kol., 2015). Technologické uzpůsobení a servis je poskytován primárně v oblasti vlastní výuky ve třídě, dále jako podpora komunikačních dovedností, organizačních a plánovacích dovedností, ale i jako podpora regulace chování nebo sociální dovednosti mimo výuku (Holzman, 2019).

- **Flexibilní nebo prodloužené termíny plnění úkolů** (Sarrett, 2018; Lizotte, 2018; Anderson a kol., 2020a; 2020b), **navýšení času na dokončení úkolů** (Roux a kol., 2015) nebo **zkrácení délky úkolu** (Roux a kol., 2015).
- **Možnost sedět na specifickém místě v učebně** (Lizotte, 2018; Barnhill, 2016; Gelbar a kol., 2015).
- **Možnost odejít ze třídy** (z důvodu zklidnění) (Lizotte, 2018), možnost **prodloužit dobu přestávky mezi výukou** (Anderson a kol., 2020b) případně **častější přestávky** (Gelbar a kol., 2015).
- **Možnost odhlásit se z kurzu/předmětu** (Lizotte, 2018), možnost **změnit kurz/předmět** (Anderson a kol., 2020b), možnost **opakovat kurz/předmět** (Lizotte, 2018), možnost **nahradit kurz/předmět jiným** (Gelbar et al. 2015), možnost **odpuštění kurzu/předmětu** (Gelbar a kol., 2015), možnost **snížení požadavků/nároků** na kurz/předmět (Gelbar a kol., 2015; Anderson a kol., 2020a; Accardo a kol., 2019b; Anderson a kol., 2020b) nebo **redukce obsahu kurzu/předmětu** (Anderson a kol., 2020a; Barnhill, 2016).
- **Prioritní přihlášení na předměty/kurzy** (Brown & Coomes, 2016; Brown, 2017; Barnhill, 2016; Gelbar a kol., 2015; Accardo a kol., 2019a; 2019b; Roux a kol., 2015; Paskins, 2019).
- **Alternativní úkoly místo skupinové práce/prezentování** (Anderson a kol., 2020a; 2020b).
- **Titulky nebo přepis mluveného slova v reálném čase** (Gelbar a kol., 2015), **tlumočení do znakového jazyka** (Gelbar a kol., 2015).
- **Fyzická adaptace třídy** – fyzické změny ve třídě, speciální stoly, změna vybavení (laboratorní nářadí)(Roux a kol., 2015).
- **Každodenní asistenční služby** (Anderson a kol., 2020a; Roux a kol., 2015) – takové služby, které zajišťují některé z výše jmenovaných uzpůsobení (např. předčitatelská služba, tlumočení, zapisování přednášek/psaní poznámek)(Roux a kol., 2015).

Výčet uzpůsobení poskytovaných v rámci zkoušení či jiného způsobu ukončení předmětu:

- **Navýšení času u testů/zkoušení** (Sarrett, 2018; Tarallo, 2013; Lizotte, 2018; Brown & Coomes, 2016; Brown, 2017; Anderson a kol., 2020a; Accardo a kol., 2019a; 2019b; Roux a kol., 2015; Anderson a kol., 2020b)
- **Jiné prostředí na psaní testů** (alternativní místnost na test) (Sarrett, 2018; Tarallo, 2013; Claxton, 2016; Brown & Coomes, 2016; Brown, 2017; Barnhill, 2016; Anderson a kol., 2020a; Accardo a kol., 2019a; 2019b; Anderson a kol., 2020b), **úprava testovacího prostředí** (Gelbar a kol., 2015).
- **Využití počítače u zkoušky** (Anderson a kol., 2020a) s možností **kontroly pravopisu** (Roux a kol., 2015)
- **Úprava testů** (na počítači/rukou) (Tarallo, 2013), **různá nastavení testů** (Roux a kol., 2015)
- **Předčítání testů – předčítatelská služba** (Barnhill, 2016; Gelbar a kol., 2015; Anderson a kol., 2020a; Accardo a kol., 2019b; 2019a; Anderson a kol., 2020b) nebo možnost **přečíst zadání nahlas** (Roux a kol., 2015)
- **Alternativní plnění předmětu/kurzu** (Barnhill, 2016)
- **Možnost absolvovat pouze jednu zkoušku za den** (Anderson a kol., 2020a; 2020b)
- **Možnost využít zapisovatele odpovědí** (Roux a kol., 2015)
- **Různý standard klasifikace pro studenty s PAS** (Roux a kol., 2015)

Další podpora zajišťovaná kancelářemi/centry pro studenty s postižením na VŠ

Kanceláře/centra pro studenty s postižením dále poskytují služby a podporu, která není vázána přímo na výuku, ale souvisí se studentovým zapojením do akademického prostředí. Specificky se jedná např. o nácvik studijně-pracovních dovedností a podporu deficitních rovin studentů s PAS.

Personální podpora:

- Studenti s PAS v prostředí VŠ využívají např. **mentoring** (MacLeod & Green, 2009; Lucas & James, 2018; Roberts & Birmingham, 2017; Choo a kol., 2017; Hamilton a kol., 2016; Anderson a kol., 2020a; Accardo a kol., 2019a; 2019b; Paskins, 2019). Některé studie ukazují na specifické faktory ovlivňující spolupráci, kvalitu a vývoj vztahu mentorů a mentorovaných (Hamilton a kol., 2016; Lucas & James, 2018; Roberts &

Birmingham, 2017). Většina kanceláří/center pro studenty s postižením zajišťuje **peer-mentoring** (tj. mentoring poskytovaný vrstevníkem studenta, nejlépe studentem stejné VŠ) (Colclough, 2016; Choo a kol., 2017; Harrop, 2017; Crabtree & Demchick, 2015; Ness, 2013; Macleod, 2010; Ames a kol., 2016; Fairchild a kol., 2020; Gillespie-Lynch a kol., 2017; Todd a kol., 2018; Brown & Coomes, 2016; Brown, 2017; Anderson a kol., 2020a; Accardo a kol., 2019a; 2019b; Anderson a kol., 2020b). Peer-mentoring pomáhá studentům v rozvoji **sociálních dovedností** (např. navazování sociální interakce, skupinová spolupráce, komunikační dovednosti) (Colclough, 2016; Choo a kol., et al. 2017; Crabtree & Demchick 2015; Macleod, 2010; Ames a kol., 2016; Ashbaugh, 2018; Fairchild a kol., 2020), ale i v oblasti **studijně-pracovních strategií** (např. dovednosti potřebné pro akademické psaní, organizaci a plánování studia) (Choo a kol., 2017; Ness, 2013; Hamilton a kol., 2016; Anderson a kol., 2020a; Barnhill, 2016). Dále je využíván jako **emocionální podpora v oblasti duševního zdraví** (např. v oblasti zvládnání stresu/úzkosti, porozumění vlastním emocím) (Choo a kol., 2017; Macleod, 2010; Ames a kol., 2016), ale i jako podpora **vnímání sebe sama a rozvoje některých self-konceptů** – např. sebeobhájení (Harrop, 2017; Macleod, 2010; Gillespie-Lynch a kol., 2017; Paskins, 2019) a sebevědomí (Harrop, 2017; Macleod, 2010), sebeúčinnosti (Harrop, 2017) či zlepšení kvality života (well-being)(Choo a kol., 2017). Peer-mentoring má jistý přesah i do volnočasových aktivit (např. plánování volného času, organizace vlastních aktivit) (Macleod, 2010; Ames a kol., 2016; Fairchild a kol., 2020) nebo na podporu fyzické aktivity, motorických dovedností a celkového zdraví (Todd a kol., 2018). Tato podpora může být poskytována i elektronickou formou prostřednictvím online portálu (Macleod, 2010).

- **Tutoring** (Brown a Coomes, 2016; Barnhill, 2016; Anderson a kol., 2020a; Accardo a kol., 2019b; 2019a; Roux a kol., 2015; Anderson a kol., 2020b).
- **Koučing** (Thompson a kol., 2019) zaměřený na nácvik studijně-pracovních strategií (akademické psaní) (Accardo a kol., 2019a; 2019b; Edwards, 2014) nebo na podporu nezávislého života (Anderson a kol., 2020b) a **audio-koučing** (intervence založená na technologii) – na rozvoj komunikačních dovedností (např. frekvence pokládání otázek) (Mason a kol., 2020).

Intervence a kurzy:

- **Video-modeling** (Detar, 2014; Pierce, 2014; Mason a kol., 2012) na rozvoj sociálních a komunikačních strategií (zrakový kontakt, inicializace rozhovoru, konverzační pauzy, sdílení emocí) (Detar, 2014; Pierce, 2014; Mason a kol., 2012)
- **Sebemonitoring s využitím smart-technologií – hodinky** – podpora a rozvoj exekutivních funkcí (pozornost, time-management, organizace aktivit) (Siko, 2018).
- **Virtuální realita (BCI-ASD)** zaměřené na sociální dovednosti (sociální přizpůsobení), zvládání stresu a emocionální přizpůsobení (White a kol., 2016)
- **Biofeedback** – zaměřený na redukci úzkosti (Westlake, 2014)
- **Písemné strategie** (instruktážní materiály) a jejich vliv na plnění písemných zadání/úkolů (Jackson, 2016)
- **Terapeutická podpora - individuální a skupinová terapie** – zajišťující emocionální podporu v oblasti duševního zdraví (Anderberg a kol., 2017; Barnhill, 2016). Skupinový **kognitivně-behaviorální** trénink na podporu sebeúčinnosti, identifikaci problémů, kontrola a zvládání emocí, řešení problémů, rozhodování (Pugliese & White, 2014). **Pracovní terapie (OT)** (Quinn a kol., 2014)
- **Kurzy zaměřené na podporu duševního zdraví** (Anderson a kol., 2020a; 2020b; Paskins, 2019), a podporu emoční roviny studenta (Rutherford, 2014; Poleyeff, 2016; Ford, 2012; Zeedyk a kol., 2019; Claxton, 2016; LeGary, 2015; Edwards, 2014; Barnhill, 2016; Anderson a kol., 2020a; Accardo a kol., 2019b), např. trénink zvládání stresu (Anderson a kol., 2020b), ale i poradenské služby v oblasti duševního zdraví (Barnhill, 2016). **Nácvik copingových strategií** (Fabri a kol., 2020; Anderson a kol., 2020b; LeGary, 2017; McMorris a kol., 2019) **a relaxačních technik** (Anderson a kol., 2020a).
- **Intervence specificky zaměřené na rozvoj sociálních dovedností** (Rutherford, 2014; Poleyeff, 2016; Ford, 2012; Zeedyk a kol., 2019; Claxton, 2016; LeGary, 2015; Edwards, 2014; Barnhill, 2016; Gelbar a kol., 2015; Anderson a kol., 2020a) – např. **strukturované sociální plánování** (Ashbaugh, 2018; Ashbaugh a kol., 2017) – na rozvoj sociální integrace a dovedností (např. frekvence sociálních interakcí) (Ashbaugh a kol., 2017; Ashbaugh, 2018), **kurzy sociálních dovedností** (Gelbar a kol., 2015; Thompson a kol., 2019; Accardo a kol., 2019b; Paskins, 2019), ale i **seznamovací/vztahový trénink** (Paskins, 2019). Dále se jednalo o **intervence zaměřené na sociální dovednosti v kontextu výuky – nácvik práce ve skupině** (Anderson a kol., 2020a; Roux a kol., 2015; Anderson a kol., 2020b), **prezentování**

- před skupinou** (Anderson a kol., 2020a; 2020b) a **pokládání otázek ve skupině** (Anderson a kol., 2020a).
- **Pomoc s organizováním a plánováním studia** (Anderson a kol., 2020a; 2020b; Paskins, 2019), stanovením **priorit ve studiu** (Anderson a kol., 2020b) a **nácvik strukturalizace úkolů** (Anderson a kol., 2020b). **Intenzivní řízení úkolů** (Barnhill, 2016; Anderson a kol., 2020a) a **pomoc s úkoly** (Anderson a kol., 2020a). **Nácvik strategií time-managementu** (Anderson a kol., 2020a; 2020b; Roux a kol., 2015; Paskins, 2019) s využitím **individuálních plánovačů** (Barnhill, 2016; Paskins, 2019) a **časovačů** (Paskins, 2019). **Doučování** (Accardo a kol., 2019a) **nebo nácvik učebních strategií** (Barnhill, 2016; Roux a kol., 2015)
 - **Intervence s využitím zvířete – psa** (Engel, 2009) na snížení určitého typu chování (repetitivně vzorce) a zvýšení sociálního chování (adekvátní verbalizace ve vztahu ke komunikačnímu partnerovi) (Engel, 2009)
 - **Podpůrná skupina pro studenty s PAS** (Anderson a kol., 2020a; Accardo a kol., 2019b; 2019a; Anderson a kol., 2020b).

Další druhy podpory:

- **Podpora a uzpůsobení v rámci bydlení** (Edwards, 2014; Gelbar a kol., 2015; Accardo a kol., 2019a; 2019b; Anderson a kol., 2020b; LeGary, 2015; 2017; Barnhill, 2016; Zeedyk a kol., 2019; Poleyeff, 2016; Paskins, 2019), např. zajištění jednolůžkového pokoje (redukce ceny) (Brown & Coomes, 2016), jednolůžkový pokoj (zajištění) (Brown, 2017) a podpora v oblasti **samostatného života** (Rutherford, 2014; Poleyeff, 2016; Ford, 2012; Zeedyk a kol., 2019; Claxton, 2016; LeGary, 2015; Edwards, 2014; Barnhill, 2016)
- Uzpůsobení v kontextu **smyslového vnímání** (není blíže specifikováno) (Brown, 2017; Barnhill, 2016).
- **Online diskusní fórum** (Anderson a kol., 2020a; 2020b)
- **Zprostředkování setkání s akademickými pracovníky** (Anderson a kol., 2020b)

Podpora poskytovaná pedagogy

Jednou ze specifických kategorií se z hlediska výzkumných studií jeví podpora poskytovaná pedagogickými pracovníky. **Pedagogické pracovníky** je možné vnímat jako zdroje podpory

pro studenta zejména v oblasti **informační** (LeGary, 2015; Claxton, 2016), ale i v rovině **sociálně-emocionální** (LeGary, 2015; 2017). Akademičtí pracovníci umožňují realizovat specifická uzpůsobení navrhovaná kanceláři/centry pro studenty s postižením (LeGary, 2015). V souvislosti s touto kategorií považujeme za důležité zmínit další faktory, které mohou mít vliv na proces adaptace studentů s PAS na vysokých školách a týkají se primárně pedagogických pracovníků, kteří mají zkušenosti se studenty s PAS:

- pochopení a respektování specifických obtíží studentů s PAS, znalost projevů/příznaků PAS (Accardo a kol., 2019a; Maxam, 2012; Zeedyk a kol., 2019; Davidovitch a kol., 2019; Paskins, 2019),
- pedagogické zkušenosti/znalost strategií ve vzdělávání studentů s PAS (Maxam, 2012; Scott, 2019; Gobbo & Shmulsky, 2014; Stello, 2019; Zeedyk a kol., 2019; Davidovitch a kol., 2019; Paskins, 2019),
- zájem o oblast PAS/vzdělávání v této oblasti (Zeedyk a kol., 2019),
- předchozí zkušenosti s chováním studentů s PAS (Zeedyk a kol., 2019; Scott, 2019),
- podceňování schopností studentů s PAS (Maxam, 2012).

Rodinná podpora a podpora blízkých osob

Příbuzní/rodiče mohou být vnímáni jako zdroj podpory v akademické rovině (tj. tutoring, organizace času/úkolů přímo související s výukou a procesem učení) (Anderson & Butt, 2017; Dallas a kol., 2018; Edwards, 2014; Fleischer, 2012b), podpoře samostatného bydlení a nezávislého života (Cullen, 2014; Schlabach, 2008; Dallas a kol., 2018), a opora v rozvoji sociálních dovedností (Dallas a kol., 2018). V některých případech rodiče za studenta s PAS přímo komunikují s fakultou nebo kanceláří/centrem pro zdravotně postižené (Dallas a kol., 2018), ale i jako negativní faktor ovlivňující studenta s PAS, který brání jeho samostatnosti a nezávislosti (Poleyeff, 2016; Anderson & Butt, 2017; Dallas a kol., 2018).

Přátelé či blízké osoby zajišťují převážně sociálně-emocionální podporu (Fleischer, 2012b; LeGary, 2015; Anderson a kol., 2020b; LeGary, 2017), hodnotící podporu (LeGary, 2015) a informační podporu (Fleischer 2012b; LeGary, 2015; Anderson a kol., 2020b) obdobně jako spolužáci/spolubydlíci (LeGary, 2015; 2017).

4.5.6 Diskuse scoping review

Na základě získaných dat bylo možné vymezit specifické oblasti (tzv. silné stránky a bariéry), které se váží k osobnosti jedince s PAS. Existují však další předpoklady/faktory, které mají vliv na adaptaci studentů s PAS v prostředí vysokých škol, jsou jimi např. věk jedince, motivace ke studiu, struktura a organizace vysoké školy – včetně nabízených služeb, adaptabilita studenta aj.

Lze jednoznačně říci, že výzkumy deklarují, existenci podpory studentů s PAS v prostředí vysokých škol a že se v posledních letech vědecká komunita intenzivněji zaměřuje na získání dat v této oblasti (tento fakt navíc koresponduje se vzrůstající počet studentů s PAS v prostředí vysokých škol a hledáním vhodné cesty k podpoře těchto studentů). Druhy podpory poskytované v prostředí vysokých škol jsou primárně vázané na kanceláře/centra pro studenty se specifickými potřebami, kteří jsou hlavními poskytovateli služeb v prostředí vysokých škol. Kromě takto zajištěné podpory ale hrají významnou roli pedagogové vysokých škol, rodiče samotných studentů s PAS a jejich blízké osoby. Všichni tyto činitelé mají nezastupitelnou roli v systému podpory studentů s PAS v prostředí vysokých škol.

Z hlediska charakteru některých výzkumných studií nebylo možné extrahovat specifické údaje o cílech podpory. Z těch výzkumných studií, u kterých tyto závěry vyvodit lze bylo možné vytvořit schéma 3. Toto schéma popisuje dominantní oblast **zdraví a diagnózy**, která prostupuje všechny tři kategorie v ní zahrnuté (**oblast výuky, studijně-pracovní strategie a každodenní aktivity a nezávislý život studenta s PAS**). Je nutné podotknout, že všechny tři oblasti obsahují jisté průniky a nelze je vnímat odděleně (např. podpora získávaná v oblasti studijně-pracovních strategií má vliv na každodenní aktivity a nezávislý život studenta s PAS). Všechny oblasti (včetně dominantní oblasti zdraví a diagnóza) bylo možné dále specifikovat a blíže strukturovat do jednotlivých **podoblastí**. Tyto podoblasti charakterizují okruhy obtíží, které jsou nejčastěji zmiňovány u studentů s PAS a ve kterých je jim poskytována podpora. Druhy podpory¹⁴, intervence nebo personálního zajištění jsou ve schématu 3 propojeny s konkrétními podoblastmi. Výsledky extrahovaných dat ukazují, že u některých podoblastí je možné využít dokonce více možností podpory, což ukazuje na relativně vysokou variabilitu služeb, které se studentům poskytují a které mohou využít.

¹⁴ Pozn. Konkrétní druhy podpory jsou ve schématu 3 v některých případech mírně zobecněny s ohledem na přehlednost (např. v případě zajištění výuky je místo výčtu konkrétních technologických, která specifikuje text výše, uvedena pouze obecná kategorie – technologická podpora).

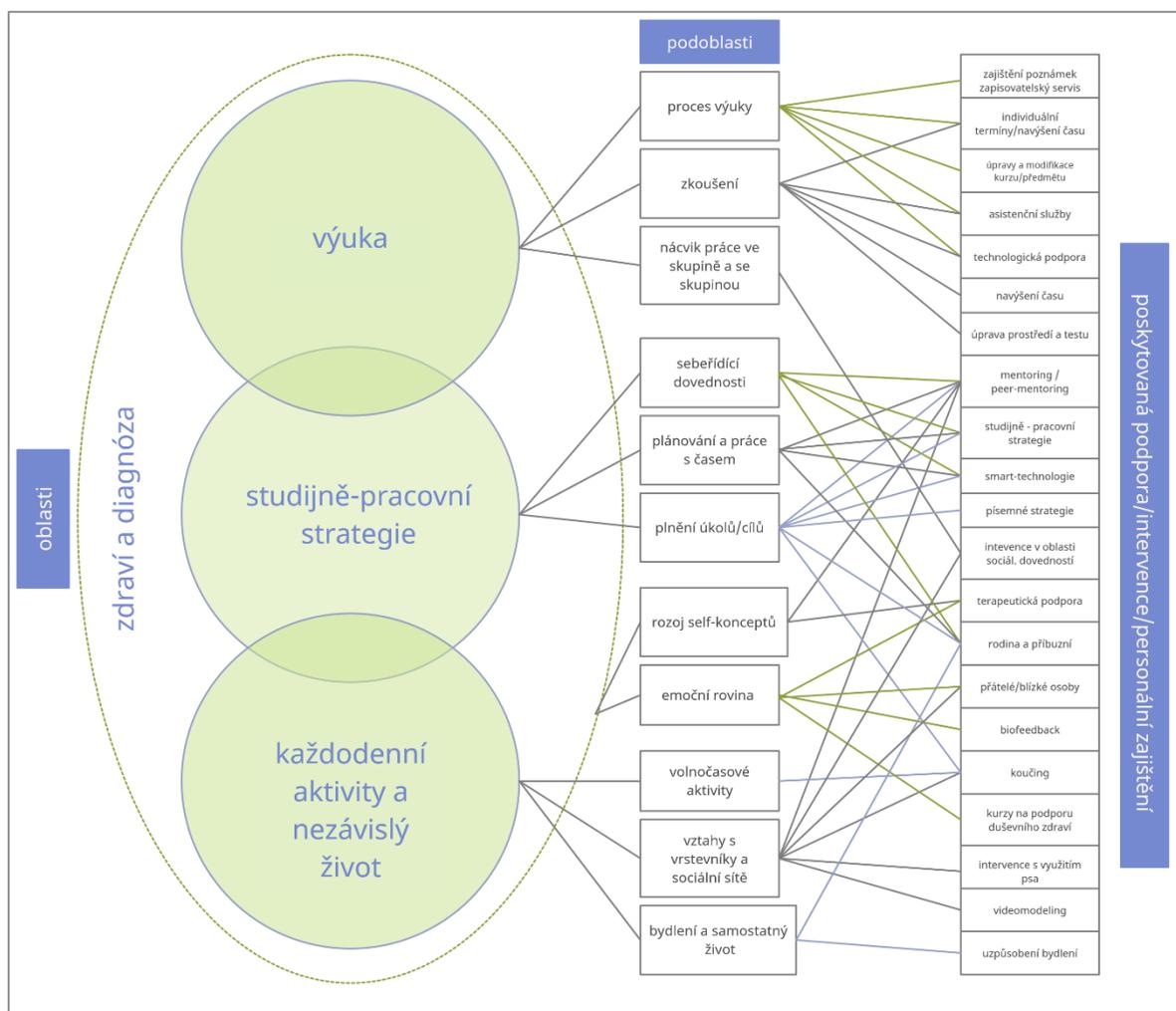


Schéma 3 Oblasti a podoblasti vyžadující podporu a druhy nejčastěji užívané podpory

Z analýzy jednotlivých studií vyvstává otázka, do jaké míry jsou intervence (či jiný typ podpory), ovlivňující adaptaci studentů s PAS v prostředí vysokých škol součástí běžně užívané praxe (např. intervence využívající moderní technologie - biofeedback, smart-technologie, aj.) nebo zda byly některé druhy intervence/podpory využity pouze za účelem výzkumného šetření.

Dalším diskutabilním bodem se jeví některé druhy podpory, které popisují tzv. redukci kurzu či předmětu/jeho modifikaci či snížení požadavků na daný kurz či předmět. Nebylo prokázáno, zda jsou tato opatření jednorázová (např. vážící se na konkrétní předmět), případně limitována časem nebo zda jsou studentovi poskytována po celou dobu studia. Tento fakt vede autory k zamyšlení, zda se jedná o taková vyrovnávací opatření, která jsou s ohledem na zdravotní postižení nezbytná nebo zda snižování úrovně kurzů/předmětů v nevede spíše k tzv. pozitivní diskriminaci. Tato otázka si však vyžaduje hlubší analýzy a činit závěry v této oblasti by bylo v tuto chvíli zavádějící.

Výzkumné studie prokázaly, že podpora poskytovaná studentům s PAS v prostředí vysokých škol je silně individualizovaná. Což je jeden ze základních předpokladů poskytované podpory. U jednotlivých studií však nebylo zjištěno (zejména z důvodu absence longitudinálních studií), zda podpora nabízená studentům je podporou poskytovanou po celou dobu studia, nebo zda se jedná o podpůrný mechanismus, který je postupně (vzhledem k procesu adaptace) oslabován a vede u studentů k pokrokům v některých z definovaných oblastí či podoblastí.

Z hlediska metodologického převažují v rámci kvalitativního výzkumu fenomenologické studie, v rámci kvantitativního výzkumu pak průřezové studie a studie obsahující pre-test a post-test.

Demografické hledisko jasně ukazuje, že z hlediska kvantity převažují studie publikované v USA.

S ohledem na prezentované výsledky je nutné upozornit na specifické **limity** výzkumného šetření realizovaného prostřednictvím **scoping review**. První limit se týká *způsobu vyhledávání* dostupných zdrojů - v případě scoping review byla využita vysoká senzitivita vyhledávání, která vedla k nalezení velkého množství relevantních, ale i nerelevantních zdrojů. I přesto, že studie nebyly limitovány použitým jazykem, bylo podmínkou, aby název a abstrakt studie byl uveden v anglickém jazyce, čímž došlo k eliminaci takových výzkumných šetření, které byly publikovány v národních jazycích. Dalším limitem, který může mít do určité míry vliv analýzu důkazů v oblasti poskytované podpory studentů s PAS, jsou komorbidity těchto studentů. I přesto, že diagnóza PAS byla ve všech studiích diagnózou primární, bylo s ohledem na charakter studií nezbytné rozšířit *inkluzivní kritéria* o další specifické obtíže studentů spadajících např. do okruhu specifických poruch učení. S ohledem na tento fakt lze do určité míry předpokládat, že v případě některých specifických úprav/podpory mohou mít vliv potřeby vycházející z přidružených obtíží studentů s PAS (např. specifická porucha učení může mít vliv na poskytnutí technologické podpory u studenta s primární diagnózou PAS). Tato tvrzení však bude nutné ještě ověřit v dalších výzkumech a v tuto chvíli je možné je považovat pouze za hypotetické.

Dalším limitem výzkumného šetření je otázka *kritického hodnocení* jednotlivých studií a jejich *zařazení do systému tzv. pyramidy důkazů* (v případě kvantitativního typu výzkumného designu). Scoping review nevyžaduje kritické hodnocení jednotlivých studií z hlediska metodologie a nevyžaduje si ani hodnocení systémem GRADE. V tuto chvíli tedy není možné určit metodologickou kvalitu výzkumných studií a hodnotit *potencionální zařazení*

jednotlivých studií do jiného typu systematického review. Zařazování jednotlivých studií do tzv. pyramidy důkazů se jeví jako obtížné zejména z toho důvodu, že běžně užívané typy výzkumných šetření lze v některých případech obtížně zařadit do systému využívaného primárně ve zdravotnictví. Ilustrativním příkladem zde mohou být studie obsahující single subject design¹⁵, který autoři řadí na úroveň experimentálního typu výzkumných designů (Mikurčíková & Trellová, 2021; Šulovská, 2015; Bailey & Burch, 2017; Kratochwill & Levin, 2014; Kennedy, 2005; Ward-Horner & Sturmey, 2010), v případě medicínského modelu a metodiky JBI však tento typ výzkumné studie byl zařazen na nižší úroveň tzv. kvazi-experimentálních výzkumných studií s využitím Pre-testu a post-testu (úroveň 2.d) (Aromataris & Munn, 2020).

Dílčím cílem scoping review bylo identifikovat typ důkazů dostupných v této oblasti s jejich možným využitím pro tvorbu **nového systematického review**. Na základě údajů prezentovaných výše lze vyvodit následující závěry a možná doporučení pro další výzkum:

- Obecně lze říci, že závěry a doporučení pro praxi by se měly řídit podloženými důkazy o účinnosti (efektivitě). Některá doporučení a systém práce se studenty s PAS v prostředí vysokých škol jsou odvozeny často z obecných znalostí o problematice PAS a nejsou podloženy dostatečnou evidencí důkazů. Je proto možné se v rámci dalšího výzkumu zaměřit na *efektivitu některých používaných intervencí a možnosti podpory*. V tomto případě by bylo teoreticky možné realizovat systematické review efektivity zaměřené na oblast využití videomodelingu v prostředí vysokých škol. Ostatní studie, u kterých by tento typ výzkumu mohl mít také své opodstatnění, jsou co do počtu zastoupeny v jednotkách a realizace systematického review efektivity by neměla své opodstatnění. Což vede k závěru, že by bylo vhodné rozšířit platformu výzkumných studií věnujících se např. využití smart-technologií, biofeedbacku nebo virtuální reality na úrovni primárního výzkumu a následně extrahovaná data porovnat prostřednictvím metaanalýzy.
- I přesto, že někteří autoři upozorňují na to, že je vzácné, že jsou studenti zahrnuti do systematického zkoumání toho, co v prostředí vysokých škol podporuje úspěšnou adaptaci těchto studentů (Beardon, Martin a Woolsey 2009; Madriaga a Goodley 2009; Rickinson 2010), je z výše analyzovaných důkazů scoping review patrné, že v této

¹⁵ V souvislosti s neustálenou terminologií v českém prostředí je uveden tento typ výzkumu v anglickém jazyce, aby nedošlo k případné záměně s kvalitativním typem výzkumu (případová studie).

oblasti existuje významná a široká platforma umožňující rozšíření výzkumu o tzv. sekundární výzkum na úrovni *žitých zkušeností studentů s PAS v prostředí vysokých škol*. Za těchto okolností by bylo možné realizovat kvalitativní systematické review, které by umožnilo syntetizovat data o zkušenostech studentů s PAS.

- Z analýzy dostupných důkazů je zjevné, že případná další systematická review navržená ze závěrů scoping review lze limitovat rokem 2008 a není nezbytně nutné zahrnovat do plánovaných systematických review výzkumné studie vzniklé před tímto rokem. Za předpokladu, že budou navržena nová systematická review je možné doporučit pro způsob vyhledávání vysokou úroveň specificity¹⁶.

¹⁶ Tj. zaměření na konkrétní intervenci/podporu – zvolíme-li vysokou úroveň specificity vyhledávání, většina vyhledaných zdrojů bude relevantní k danému tématu, avšak hrozí zde vyšší riziko, že nemusí být zařazeny některé relevantní literární zdroje (Marečková & Klugarová a kol., 2015).

4.6 Případové studie

S ohledem na charakter cíle výzkumu bude v rámci této části zvolen design **případové studie**. Ta je tradičně považována za jeden z možných způsobů jak porozumět složitým sociálním jevům, navíc se jeví jako velmi přínosný v rámci zjišťování důvodů a příčin problémů u studentů v kontextu vzdělávání, kdy je možné sledovat vztahy mezi aktéry a vnějším kontextem (Švaříček & Šed'ová, 2014; Bloor & Wood, 2006).

V zahraniční odborné literatuře existuje více směrů, jak přistupovat k případovým studiím. Obecně lze říci, že podle Hyettové a kol. (2014) existují nejméně dva hlavní (a zároveň odlišné) metodologické přístupy k případu/případům. První směr vychází z postpozitivistického paradigmatu. Druhý se opírá zejména o práce Stake a práce Merriam, kteří zastávají sociálně-konstruktivistické paradigma. Toto paradigma, na rozdíl od postpozitivistického paradigmatu, využívá transakční metodu zkoumání, v rámci které je výzkumník „vnořen“ osobně do případu. Případ je koncepčně rozvíjen právě prostřednictvím osobního vztahu mezi výzkumníkem a participantem a plně využívá kvalitativní metodologický přístup. Nicméně odborníci poukazují na existenci více přístupů (Mareš, 2015; Chrastina, 2019), zejména z hlediska metodologického. V tomto směru je možné případové studie vnímat v rámci kontinua, reflektující zejména přístupy reprezentované Robertem Yin, Robertem Stake a Sharan Merriam.

Předkládanou případovou studii je možné vnímat jako design (plán) výzkumu kontextu kvalitativně orientované metodologie a je zasazen do rámce fenomenologického¹⁷, a je v souladu s přístupem Sharan Merriam, která vychází z předpokladu, že konkrétní realita je definována a utvářena jednotlivci, kteří jsou ve vzájemné interakci se společenskými jevy (Merriam, 1998). Autorka současně poukazuje na existenci různé interpretace reality a roli výzkumníka, vnímá jako zprostředkovatele, který má pochopit smysl a význam světa prezentovaného participanty. Výsledkem a konečným produktem je předložení výkladu výzkumníka, který interpretuje názory a zkušenosti ostatních skrze vlastní úhel pohledu.

Chrastina (2019) upozorňuje na širokou platformu možností, dle kterých je možné případové studie třídit. Pro účely předkládané případové studie byla zvolena design deskriptivního charakteru, který si klade za cíl popsat specifický rámec procesu adaptace studentů s PAS

¹⁷ Výstupem tohoto přístupu je tzv. fenomenologická analýza při zkoumání lidské každodennosti, kdy metoda případové studie koresponduje s postmodernistickými východisky zejména v rámci zkoumání daného fenoménu v kontextu a akceptací různých perspektiv (Chrastina, 2019).

v prostředí vysoké školy. Z pohledu počtu participantů se jedná se o deskripci více případů (tzv. design vícepřípadové studie), která analyzuje a popisuje procesy v rámci rozsáhlého časového období (tzv. longitudinální případová studie).

4.6.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo:

- Identifikovat a popsat potřeby studentů s poruchami autistického spektra v prostředí Univerzity Palackého v Olomouci.
- Identifikovat předpoklady/faktory, které mají vliv na adaptaci studentů s PAS na Univerzitě Palackého v Olomouci.
- Definovat druhy podpory poskytované studentům s PAS na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Na základě hlavního cíle byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- Jaké jsou potřeby studentů s PAS v kontextu deficitů PAS v prostředí Univerzity Palackého v Olomouci?
- Jaké předpoklady/faktory ovlivňují adaptaci studentů s PAS v prostředí Univerzity Palackého v Olomouci?
- Jaké druhy univerzitní podpory jsou poskytovány studentům s PAS v prostředí Univerzity Palackého v Olomouci? A s jakým cílem/účelem či oblastech jsou poskytovány?

S ohledem na předpokládanou širokou platformu předpokladů, potřeb studentů, ale i limitů poskytované podpory byl na základě studia odborné literatury vymezen tematický rámec sledovaných oblastí. Tento rámec byl upraven dle teoretického konceptu vymezeného Bratskou & Jarošovou, které popisují 4 oblasti, ve kterých se student adaptuje v prostředí vysoké školy (in Konečný, 1989):

1. Institucionální systém univerzity (náležitosti související s výukou a studiem, zahrnuje i aktivity spojené s přípravou na výuku),
2. kulturně-společenská atmosféra univerzity (související se sociální interakcí a tvorbou sociálních sítí),
3. změny v existenčních podmínkách (související se samostatným životem v prostředí univerzity),
4. změny v organizaci volného času.

Tento tématický rámec tvořil opěrný systém jak polostrukturovaných rozhovorů se studenty, tak pro další metody sběru dat a jejich následné vyhodnocování. Témata, která nesouvisela s definovanými body v tematickém rámci, nebyla do výzkumného šetření zahrnuta.

4.6.2 Realizace výzkumného šetření a metody výzkumu

Realizace a příprava designu vícepřípadové studie probíhala v souladu s návrhem Hendla & Remra (2017). Autoři do roviny teoretického rámce zahrnují formulaci zkoumané (výzkumné) otázky, vymezení dané problematiky a její tematizace, včetně výběru výzkumného vzorku, stanovení kritérií a plánu výzkumu, který je součástí protokolu studie. Následně je realizován sběr dat a jejich analýza. Posléze jsou jednotlivé analýzy syntetizovány a integrovány, tyto následně tvoří základ pro tvorbu závěrů práce. Realizaci výzkumu graficky znázorňuje schéma 4 (upraveno dle Hendl & Remr, 2017, str. 207):

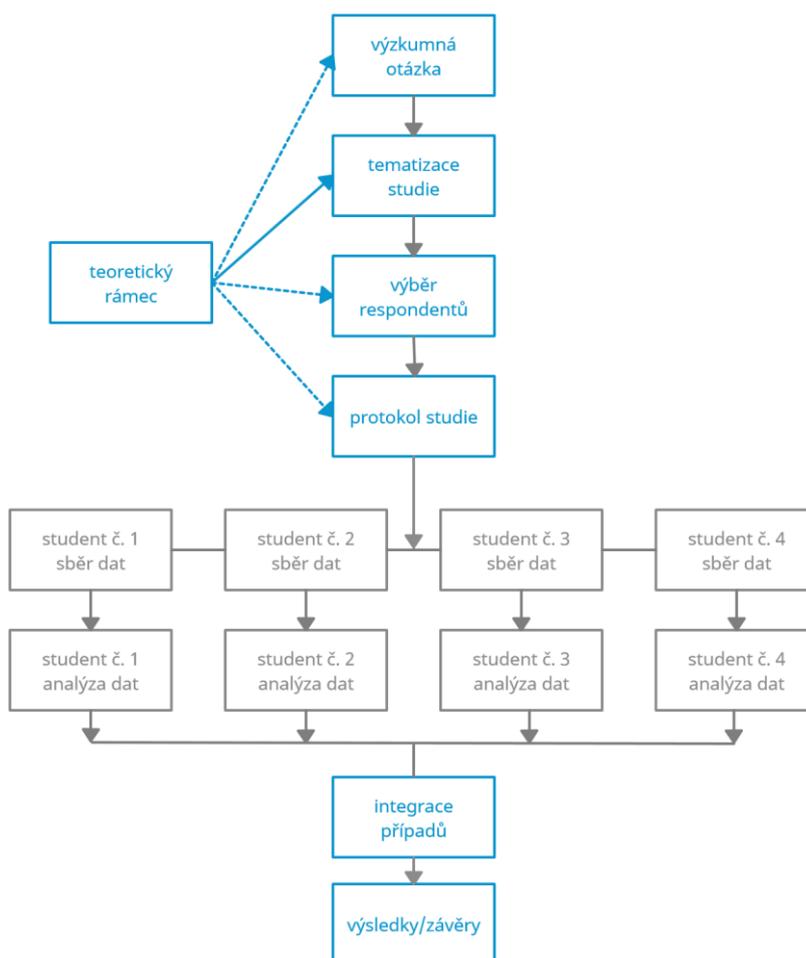


Schéma 4 Fáze vícepřípadové studie

Příprava výzkumného projektu (F7) zahrnovala po obsahové stránce definování teoretického rámce (jednotlivé kroky zahrnovaly: stanovení záměru výzkumné studie, její účel, formulace výzkumné otázky, tematizaci a konceptualizaci studie po teoretické stránce, výběr respondentů a designování studie včetně tvorby protokolu studie), realizace výzkumného záměru zahrnovala jak fázi analýzy dokumentace respondentů – F8 (viz tabulka 18), pozorování respondentů v přirozeném prostředí vysoké školy (F9) a rozhovory s respondenty (tato část obsahovala i sběr e-mailové komunikace, která je považována za nedílnou součást následné obsahové analýzy)(F10). Analýza a interpretace výsledků (F11) probíhala průběžně při sběru dat, čímž docházelo k průběžné interpretaci výsledků. Z hlediska časové posloupnosti jsou jednotlivé kroky blíže specifikovány v tabulce 11.

Metody sběru dat

Pro výzkumné šetření bylo zvoleno několik metod sběru dat. Tabulka 18 blíže uvádí jednotlivé zdroje evidence, jejich specifikaci a pomůcky využívané pro sběr dat při tvorbě vícečetné případové studie. V případě metod sběru dat byla aplikovaná datová triangulace, která je založena na principu využití různých zdrojů dat či informací (Chrastina, 2019).

Zdroj evidence	Specifikace	Pomůcky
Dokumentace respondentů	Zdravotní dokumentace, dokumentace poradenských zařízení, závěry funkční diagnostiky na vysoké škole, závěry DysTestu.	-
Rozhovory s respondenty	Polostrukturované rozhovory (osobní, telefonické)	Záznamový arch, diktafon, mobilní telefon s nahrávacím zařízením
E-mailová komunikace	Komunikační vlákno s jednotlivými respondenty	-
Přímé pozorování	Nácvik některých studijně-pracovních strategií v prostředí vysoké školy, pozorování studenta v přirozeném prostředí VŠ	Záznamový arch ABC data (viz příloha 6), Rozhovor k funkčnímu hodnocení chování (upraveno pro VŠ) (viz příloha 7), Škála motivace chování (upraveno pro VŠ) (viz příloha 8).

Tabulka 18 Metody sběru dat

Studium dokumentace, zahrnuje data, která vznikla v minulosti a byla pořízena jinou osobou než výzkumníkem a mají jiný účel, než účel aktuálního výzkumu (Hendl, 2006), ale také data, která byla pořízena samotným výzkumníkem pro jiný účel, než účel aktuálního výzkumu, tj.

realizace funkční diagnostiky (zahrnující závěry vstupního dotazníku, rozhovoru a praktické ukázky dovedností studenta).

V rámci *pozorování* je využito molárního přístupu, který se zaměřuje na širší a komplexnější jednotky pozorování v jednotlivých případech a umožňuje tak výzkumníkovi zachytit jistou logiku v chování respondentů v různých mnohdy složitých situacích (Ferjenčík, 2000). Byla využita metoda zúčastněného pozorování, kterou lze definovat jako dlouhodobé a systematické pozorování probíhajících aktivit v daném prostředí s cílem objevit a reprezentovat fungování jedince v širším kontextu (Švaříček a Šed'ová, 2014). V rámci zúčastněného pozorování je pozorovatel v roli účastníka interakcí (svým chováním se však odlišuje od ostatních svou účastí na aktivitách) a zároveň pozorovatelem. Tato strategie je využívána u případových studií, které se soustředí na hloubkový popis a analýzu specifického jevu. Díky tomu je možné popsat, co se děje, kdo se účastní dění, kdy a proč se některé jevy objevují (Hendl, 2005). V počáteční fázi bylo realizováno popisné pozorování, jehož základním cílem bylo popsat prostředí a chování studenta v konkrétních situacích. V centru pozorování byly jevy a události, které studenti či jejich okolí považovalo za nestandardní v kontextu adaptace studenta. Dále byla využita tzv. strukturovaná forma pozorování, kdy byly přesně vymezeny specifické pozorované jevy u jednotlivých respondentů, které mají vliv na proces adaptace (u těchto jevů byla sbírána ABC data, následně bylo provedeno funkční hodnocení chování pro nastavení následné intervence). *Polostrukturované rozhovory* se vždy dotýkaly tematického rámce blíže definovaného v cílech vícečetné případové studie. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně byla provedena transkripce těchto dat.

Metody vyhodnocování dat

Pro analýzu dat získaných v rámci *polostrukturovaných rozhovorů* byla využita metoda otevřeného kódování (Strauss & Corbin, 1999) jednotlivě pro každý rozhovor, jednotlivé pojmy byly následně propojovány a kategorizovány (Hendl, 2015). Výsledky byly následně zpracovány technikou „vyložení karet“, kdy byly jednotlivé kategorie strukturovány do tematických celků (Švaříček & Šed'ová, 2014).

V případě předložené *dokumentace* respondentů a *e-mailové komunikace* se studenty bylo využito obsahové analýzy textu. Tato analýza je založená na datech, která sama o sobě zosobňují jistý obsah, který výzkumník podrobuje analýze dle předem definovaných kritérií. Z hlediska formátu se v obou případech jedná o verbální formu dokumentu (Gavora, 2015) V kontextu dokumentace studentů s PAS byly z dat extrahovány takové informace, které se vázaly k předem definovaným konkrétním kódům (zdravotní anamnéza, školní anamnéza,

sociální anamnéza a jiné faktory a jevy související s procesem adaptace, které se vztahují k výše definovanému tematickému rámci). V případě e-mailové komunikace byly do výzkumu a následné obsahové analýzy zahrnuty pouze taková data, která se vztahovala opět k tematickému rámci. V případě poskytnuté dokumentace a e-mailové komunikace se studenty byl hodnocen pouze manifestní obsah (tj. obsah zjevný), latentní obsah (tj. skrytý obsah či informace obsažené mezi řádky) nebyl v rámci obsahové analýzy hodnocen.

V případě *přímého pozorování* byla získaná data zpracována do podoby sloupcového či liniového grafu. K posouzení a vyhodnocení dat byla uplatněna vizuální analýza dat.

Jednotlivé zdroje evidence a metody vyhodnocení získaných dat uvádí tabulka 19.

Zdroj evidence	Metoda zpracování dat
Dokumentace respondentů	Obsahová analýza textu
E-mailová komunikace	Obsahová analýza textu
Rozhovory s respondenty	Transkribce dat, otevřené kódování, metoda „vyložení karet“
Přímé pozorování	Vizuální analýza dat

Tabulka 19 Metody vyhodnocování dat

4.6.3 Charakteristika výzkumného souboru

Účastníci výzkumného šetření byli zvoleni na základě metody záměrného výběru s ohledem na získání specifického typu informací. Všichni účastníci splňují kritéria potřebné k naplnění cíle výzkumného šetření (Miovský, 2006).

Inkluzivní kritéria: a) studenti řádně zapsaní do bakalářského, magisterského či doktorského studijního programu Univerzity Palackého v Olomouci¹⁸, b) studenti mají lékařsky potvrzenou některou z poruch autistického spektra – tj. dětský autismus, Aspergerův syndrom či atypický autismus, c) studenti s duální psychiatrickou diagnózou zahrnující PAS v kombinaci s jiným duševním onemocněním (např. s dg. depresivní fáze, fobickou úzkostnou poruchou nebo jiné anxiózní poruchy, některou ze specifických poruch učení, d) studenti musejí být řádně

¹⁸ S ohledem na to, že výzkumné šetření zahrnovalo pouze procesy vztahující se k Univerzitě Palackého v Olomouci, bude v textu užito pro tuto instituce pouze slovo „univerzita“.

evidování v Centru podpory studentů se specifickými potřebami na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Osloveni byli všichni studenti s PAS, zapsaní do bakalářského, magisterského a doktorského studijního programu na Univerzitě Palackého v Olomouci. Z celkového počtu se do výzkumu zapojili 4 studenti (n=4).

	Student č. 1	Student č. 2	Student č. 3	Student č. 4
Pohlaví	muž	Muž	muž	muž
Věk (počátek výzkumu)	20,0	24,1	24,3	19,9
Primární diagnóza	Aspergerův syndrom	Aspergerův syndrom	Aspergerův syndrom	Aspergerův syndrom
Komorbidity	V minulosti zmiňovaná specifická porucha učení – dysgrafie (na VŠ kompenzována), imunitní deficeience (alergie).	V minulosti diagnostikovaná specifická porucha učení (na VŠ již kompenzována), úzkostná porucha.	-	Specifická fobie (strach z výšek), specifická porucha učení – dysgrafie a dysortografie.
Oblast vzdělávání ¹⁹	Filologie (9)	Filologie (9)	Filologie (9)	Biologie, ekologie a životní prostředí (3)
Typ studia	bakalářské studium a navazující magisterské studium	bakalářské studium	bakalářské a navazující magisterské studium	bakalářské studium
Období studia ²⁰	2017 – současnost	2017 – 2020	2018 – 2021	2018 – 2020
Období poskytování služeb v CPSSP ²¹	2017 – současnost	2016 – 2020	2013 – 2021	2018 – 2020

¹⁹ Oblasti vzdělávání jsou uvedeny v souladu s přílohou k nařízení vlády č. 275/2016 Sb., o oblastech vzdělávání ve vysokém školství. Číslo v závorce za slovním označením jednotlivých oblastí vzdělávání odkazuje vždy na číslo té části citované přílohy k nařízení vlády, v níž je daná oblast vzdělávání vymezena (Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám, 2021).

²⁰ Období studia u jednotlivých studentů, které je analyzováno disertační práci.

²¹ Zahrnuje v některých případech i předchozí studium, které není analyzováno níže. Cílem je poukázat na některé zkušenosti související s podporou (student č. 2 a student č. 3).

Období zapojení do výzkumného šetření ²²	2018 – 2021	2018 – 2020	2018 – 2021	2018 – 2020
Statut studenta na konci výzkumného šetření	studuje	přerušené studium k lednu 2020	úspěšně dokončené studium	zanechal studia

Tabulka 20 Přehled základních údajů o participantech výzkumného šetření

4.6.4 Kritéria kvality výzkumu

Kvalitativní výzkum (z hlediska kvality provedení) je možné posuzovat pomocí kritérií, která vycházejí z cíle daného výzkumu (Hendl, 2005; Miovský, 2006). V textu níže budeme definovat kritéria potřebná pro posouzení kvality výzkumné studie dle Chrastiny (2019). Dle názoru autora (2019) lze případové studie považovat za věrohodný zdroj vědeckých poznatků za předpokladu, že je prokázána jejich přínosnost, transparentnost, platnost a jasnost všech postupů v jednotlivých fázích realizace. V textu dále se budeme věnovat prvkům důvěryhodnosti, přenositelnosti, spolehlivosti a potvrditelnosti, které jsou základními atributy při naplňování kvality případových studií (Chrastina, 2019).

Důvěryhodnost (ang. *credibility*), se týká interpretací zjištění. Důvěryhodnost je jedna ze silných stránek kvalitativního výzkumu a byla naplněna hned několika způsoby (Chrastina, 2019; Hendl, 2005). V rámci výzkumu byly aplikovány základní techniky ke zvýšení důvěryhodnosti, jednalo se zejména o *delší dobu angažovanosti ve výzkumu* (výzkumník sbíral data dlouhodobě, z tohoto důvodu bylo možné vytvořit longitudinální pohled na problematiku), sběr dat byl ukončován v moment, kdy data nepřinášela nové výsledky (*princip saturace*), dále se jednalo o *průběžné členské ověřování* (pohled samotných respondentů na vyvozené průběžné závěry výzkumu), *reflexe kolegů*, tzv. peer de-briefing, spočíval v průběžné prezentaci úvah kolegům Centra podpory studentů se specifickými potřebami. *Výsledná zpráva z výzkumu* je formulována tak, aby poskytovala dostatek metodologických informací. Výslednou zprávu do určité míry limituje absence doslovných přepisů rozhovorů, které s ohledem na specifickou jednotlivých případů a zajištění ochrany osobních údajů nejsou součástí výsledné zprávy.

²² U studenta č. 1, č. 2 a č. 3 byla data za období září – prosinec 2017 uvedena v analýze u jednotlivých údajů sbírána retrospektivně. Údaje za toto období byly analyzovány ze záznamů v archivu výzkumníka a konzultovány s jednotlivými studenty.

Přenositelnost (ang. *transferability*) je ukazatelem, zda závěry studie a výsledná zjištění jsou v souladu se stávajícími poznatky. Tento požadavek na kvalitu výzkumu byl zajištěn zejména analýzou důkazů extrahovaných z první části výzkumného šetření disertační práce (scoping review) a porovnáváním jednotlivých aspektů s těmi studii, které se zabývaly případovými studii studentů s PAS v prostředí vysokých škol (Stello, 2019; Schlabach, 2008; Berry, 2018; Quinn a kol., 2014). Chrastina (2019) dále poukazuje na podmínku předložení dostatečného množství informací, aby bylo možné posoudit použitelnost postupů, zjištění a závěrů.

Dále byla k podpoření **spolehlivosti** (ang. *dependability*) využita metoda *triangulace* (na úrovni více zdrojů dat a prostředků pro sběr dat). V průběhu výzkumu byl veden *deník výzkumníka*, který zaznamenává detailní průběh celého projektu včetně záznamů rozhovorů a pozorování jednotlivých respondentů.

Prvek **potvrditelnosti** (ang. *confirmability*) bylo dosaženo zejména *systematickým porovnáváním* dat s ohledem na tvorbu specifického interpretačního rámce studie (Švaříček & Šed'ová, 2014). A následným vyvozením závěrů a doporučení pro praxi, která mají základní ukotvení v těchto datech.

4.6.5 Limity výzkumné studie

Limity výzkumné studie se mohou objevit zejména na čtyřech základních úrovních – limity na straně výzkumníka, limity na straně případu nebo případů, limity použitého metodologického rámce, limity na straně zkoumané reality. Dále budou analyzovány možné limity vážící se na část případových studií disertační práce.

Limitem studie na straně výzkumníka se jeví role samotného výzkumníka v procesu výzkumného šetření. Je možné hovořit o tzv. konfliktu rolí, kdy výzkumník zastával zároveň roli koordinátora služeb pro studenty se specifickými potřebami na Univerzitě Palackého v Olomouci. Tento fakt na jednu stranu umožňoval užší kontakt s participanty (studenty), na druhou stranu mohla osobnost výzkumníka a konflikt rolí ovlivnit jak metody sběru dat, tak následné vyhodnocování získaných dat. S ohledem na tento fakt byly průběžné výsledky podrobeny tzv. reflexi kolegů Centra podpory studentů se specifickými potřebami.

Limity studie na straně případů lze vnímat hned v několika oblastech. První z nich je předčasné ukončení participace studentů na výzkumném šetření (v našem případě se jednalo o studenta č. 4), který ukončil studium na Univerzitě Palackého v Olomouci. Přes tento fakt lze však

považovat jeho účast za relativně dlouhodobou. Dalším úskalím na straně případů je možná neochota studentů vyprávět o svých zkušenostech a obtížích souvisejících s procesem adaptace v prostředí vysokých škol, v některých případech mohlo dojít k zamlčení podstatných informací, případně mohlo dojít také ke zlehčování některých situací. Další, relativně zásadní oblastí, kde mohlo dojít ke zkreslení získaných dat, se jeví fakt, že u některých studentů mohlo dojít k nepochopení záměrů a pokládaných otázek ze strany výzkumníka (tento aspekt byl průběžně ověřován zejména změnou formulace otázek ve sledovaných oblastech a konzultací s dalšími osobami – např. rodiče studentů, pedagogičtí pracovníci studenta, studijní asistenti, zapisovatelé služeb). Specifickou roli zde hraje také určitá touha studentů vyhovět výzkumníkovi v realizaci cíle výzkumného záměru, což mohlo ovlivnit zejména sběr dat.

Limity na straně zkoumané studované reality se dotýkají zejména nedostatkem publikovaných studií pro možnou komparaci výsledků v České republice. Pro specifickou komparaci byly využity zahraniční studie získané v části scoping review – ale pouze limitovaně. Praktická absence longitudinálních studií na tato témata a proměna zkoumaných jevů ovlivňujících adaptační proces v čase neumožňovala hlubší komparaci na úrovni výsledků. Došlo však k analýze studií, které se věnovaly případu nebo případům studentů s PAS v rámci scoping review.

Limity použitého metodologického rámce se dotýkají zejména sběru a extrakce dat. Některá data z dostupné dokumentace měla pouze informativní charakter (např. lékařská zpráva potvrzující stanovenou diagnózu), tyto dokumenty neobsahovaly podrobnější informace a bylo nutné je získat jiným způsobem – zejména pak rozhovorem s daným studentem. S ohledem na zapojení studentů do výzkumného šetření od ledna 2018 byla část dat popisující období studia v měsíci září – prosinec 2017 analyzována retrospektivně z poznámek a archivu výzkumníka. Závěry za toto období byly konzultovány s jednotlivými studenty.

4.6.6 Etická rovina

Etická rovina této části výzkumného šetření byla zajištěna písemným souhlasem všech respondentů se zpracováním osobních údajů v rámci disertační práce. Dále byli všichni respondenti ústně seznámeni s charakterem výzkumného šetření, jeho cíli, způsobem provedení výzkumu a prezentaci jeho výsledků.

Z důvodu zajištění anonymity respondentů budeme ve výzkumném šetření označovat jednotlivé respondenty jako Student č. 1, Student č. 2, Student č. 3 a Student č. 4. Dále s ohledem na

specifičnost a citlivost jednotlivých dat nebudeme v příloze výzkumného šetření uvádět doslovné přepisy jednotlivých rozhovorů z důvodu zachování principu anonymity. Jednotlivé nahrávky rozhovorů, transkripce rozhovorů, poznámky, zdravotní a jiná dokumentace jednotlivých studentů jsou uloženy v archivu autorky a podléhají ochraně osobních údajů.

4.6.7 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

4.6.7.1 Student č. 1

Rodinná anamnéza

Student č. 1 pochází z úplné rodiny. Do nástupu na vysokou školu bydlel s rodiči doma (na střední školu každodenně dojížděl). Student je rodiči finančně i psychicky podporován. S ohledem na vzdálenost vysoké školy od místa bydliště student č. 1 využívá ubytování na vysokoškolských kolejích (pokoj se dvěma spolubydlícími).

Školní anamnéza

Na nižších stupních vzdělávacího systému (primární, sekundární) si uvědomoval, že je méně samostatný než ostatní spolužáky, obtížně se orientoval v prostoru. Neměl obtíže s navazováním vztahů s vrstevníky, na základní škole prospíval výborně, úspěšně absolvoval několik olympiád.

Na 2. stupni primárního vzdělávání mu byl přidělen asistent pedagoga (zejména kvůli dysortografickým obtížím, a organizováním studijních aktivit, plánování učiva, dosahování cílů. Na střední škole již asistenta pedagoga nevyužíval, s činnostmi souvisejícími se školou mu pomáhala zejména matka (kontrola pomůcek, úkolů).

Zdravotní anamnéza

Zdravotní dokumentace ukazuje na atypický fyziologický vývoj, vývoj řeči zpočátku v normě, následně regres. Od 11 let diagnostikovaný Aspergerův syndrom (F 84.5). Student č. 1 nikdy neužíval medikaci související se zdravotním stavem vycházejícím z primární diagnózy Aspergerův syndrom.

Charakteristika adaptačního procesu v prostředí Univerzity Palackého v Olomouci

Akademický rok 2017/2018

Centrum podpory studentů se specifickými potřebami kontaktovala matka studenta, s ohledem na podporu přijímacího řízení. Podpora u přijímacího řízení byla poskytnuta na základě telefonického kontaktu se studentem/rodiči a na základě studia zdravotní dokumentace. Úprava se týkala navýšení časového limitu u přijímacího řízení o 25%, přijímací řízení bylo realizováno v klidnějším prostředí a se sníženým počtem osob v místnosti. Student byl zapsán do oblasti vzdělávání – filologie.

Student absolvoval v roce 2017 několikadenní adaptační pobyt organizovaný Univerzitou Palackého, díky kterému navázal sociální vztahy s některými spolužáky a získal základní informace o organizační struktuře a fungování univerzity. V rámci tohoto pobytu nepotřeboval student specifické úpravy ze strany CPSSP.

Funkční diagnostika a nástup do prvního semestru akademického roku 2017/2018

Funkční diagnostika byla provedena dne 14. 9. 2017 za částečné přítomnosti rodičů a skládala se z analýzy zdravotní dokumentace studenta, dokumentace z předchozího stupně vzdělávání (např. závěry speciálně-pedagogického centra), polostrukturovaného rozhovoru se studentem, vyplnění vstupního dotazníku, a praktické ukázky dovedností v oblastech – orientace v prostoru, orientace v informačním systému univerzity (STAG). Na základě výše zmíněného byl stanoven funkční dopad zdravotního postižení na aktivity nezbytné pro studium zvoleného studijního programu.

Student byl primárně evidován v kategorii E – Student s poruchou autistického spektra. Specifická porucha učení byla na počátku studia kompenzována (zejména využitím notebooku se softwarem kontroly textu) a poskytnutý servis v této oblasti nepřesahoval rámec běžně poskytovaného servisu v kategorii E.

Charakter a frekvence kontaktů studenta č. 1 s CPSSP

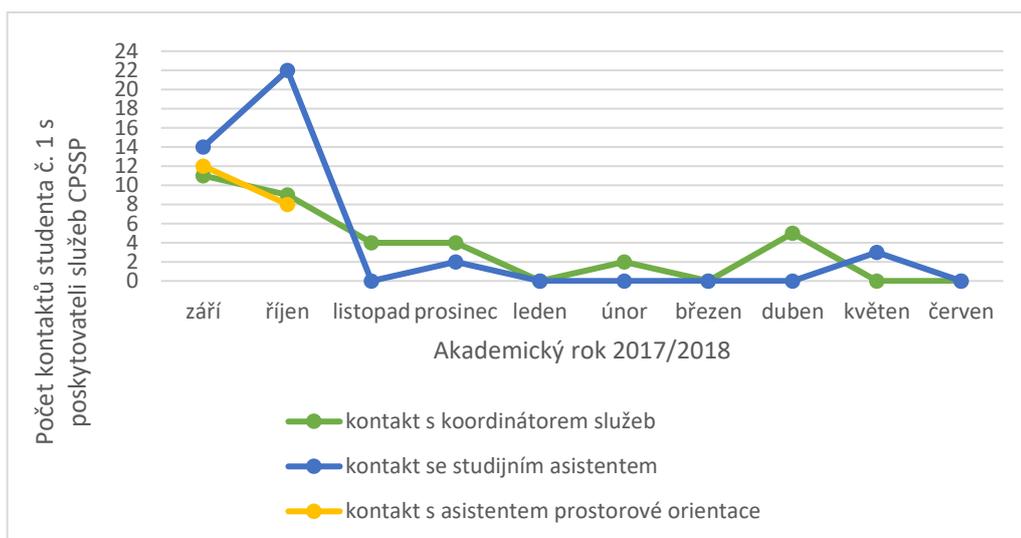
Obecně lze říci, že počet kontaktů s koordinátorem služeb pro studenty s poruchou autistického spektra byl intenzivní na začátku akademického roku, kdy docházelo k analýze potřeb studenta

a nastavení adekvátní podpory. Student byl vždy kontaktován ze strany CPSSP na začátku každého semestru akademického roku prostřednictvím e-mailu. S ohledem na organizaci akademického roku tento kontakt probíhá vždy v měsíci září a únoru²³.

Dominantním prvkem na začátku akademického roku byla funkční diagnostika, ze které vychází nastavení servisních a organizačních opatření. Obsah jednotlivých kontaktů/setkání měl charakter funkčně-diagnostický²⁴, informační a emocionální (podpůrný).

V tomto akademickém roce došlo k 6 osobním kontaktům studenta a koordinátora služeb v celkovém rozsahu 5 hodin a 45 minut, dále 42 minut telefonické komunikace a 22 e-mailů.

Graf 6 byl doplněn o počet kontaktů s dalšími poskytovateli služeb (asistentkami prostorové orientace a studijními asistentkami). Domníváme se, že četnost a charakter setkávání s těmito poskytovateli služeb nám může doplnit a znázornit kontext adaptačního procesu a jednotlivých tematických oblastí v 1. roce na univerzitě.



Graf 6 Počet kontaktů studenta č. 1 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2017/2018

Počet kontaktů s asistentkami (3 osoby) byl intenzivnější na začátku akademického roku. Obsah jednotlivých kontaktů/setkání měl zejména informační charakter (orientace v systému výuky, informačním systému výuky) spojený s nácvikem prostorové orientace a samostatného pohybu v univerzitním kampusu. V tomto akademickém roce došlo k 61 osobním kontaktům studenta s asistentkou - 45 z nich zahrnovalo studijní asistenci prováděnou přímo ve výuce, 20 kontaktů

²³ Tyto interakce jsou zahrnuty do grafu ilustrující počet kontaktů studenta s koordinátorem služeb a asistenty.

²⁴ Jedná se o funkční diagnostiku studentů s PAS definovanou Metodickým pokynem (tento pokyn je blíže specifikován v teoretické části disertační práce), tato poznámka je platná pro celou část disertační práce, kde je zmiňována funkční diagnostika.

pak zahrnovalo nácvik prostorové orientace a samostatného pohybu v rámci univerzity²⁵ (prostředí univerzitního kampusu – orientace v budovách fakulty, knihovně, menze, kolejích – např. místnost na výměnu ložního prádla), v některých případech došlo ke spojení služby studijní asistence a nácviku prostorové orientace a tyto služby byly studentovi poskytovány jednou osobou v rámci jedné interakce. Celkově student využil v akademickém roce 33 hodin a 45 minut studijní asistence a 10 hodin 15 minut k nácviku prostorové orientace v univerzitním prostředí.

Analýza tematických oblastí v akademickém roce 2017/2018

Ze závěrů dokumentace studenta (obsahující závěry funkční diagnostiky – analýzy zdravotní a jiné dokumentace studenta, polostrukturovaného rozhovoru se studentem, vyplnění dotazníků a praktické ukázky dovedností v oblastech) a analýzy komunikace se studentem v průběhu akademického roku (rozhovory, e-mailová komunikace) s koordinátorem služeb CPSSP bylo možné vymezit několik tematických oblastí potřeb, které uvádí tabulka 21.

Tyto jsou doplněny o specifickou podporu či možnosti řešení v dané oblasti včetně personálního či jiného zajištění. Podpora příp. možnosti řešení vycházely vždy z kontextu dané situace a možností na straně studenta nebo CPSSP.

<i>Tematické oblasti potřeb</i>	Metoda sběru dat	Podpora/možnosti řešení	Personální zajištění
<i>Uzpůsobení výuky a zkoušení</i>	Rozhovor, vstupní dotazník, dokumentace (SPC), zdravotní dokumentace	Doporučení jasně/explicitně vymezit požadavky na výuku.	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
	Rozhovor, vstupní dotazník	Nahrávání přednášek/seminářů/cvičení.	-
	Rozhovor, jiná dokumentace (SPC)	Umožnit zapisovat si přednášky/semináře/cvičení na počítači a také plnit úkoly/písemné zkoušky (pokud to bude charakter předmětu umožňovat) na	Vyučující a koordinátor služeb

²⁵ Data ilustrující nácvik prostorové orientace jsou uvedena pouze za měsíc září a říjen daného akademického roku s ohledem na její další

		notebooku upraveném v CPSSP	
<i>Organizování a plánování studijních aktivit a příprava na výuku</i>	Rozhovor	Tvorba optimálních studijních podmínek na kolejích (organizování a plánování studijního času, struktura studijních materiálů, nácvik práce s diářem).	Rodiče
<i>Prostorová orientace</i>	Rozhovor, zdravotní dokumentace, dotazník	Nácvik prostorové orientace	Asistent prostorové orientace
<i>Orientace v systému výuky a informačním systému univerzity</i>	Praktická ukázka dovedností	Nácvik studijně-pracovních strategií v systému STAG.	Studijní asistent
<i>Sociální interakce a komunikace – související s výukou</i>	Rozhovor, vstupní dotazník	Nácvik studijně-pracovních strategií – vhodné oslovení vyučujících, používání univerzitního e-mailu.	Studijní asistent
<i>Seznámení s organizační strukturou univerzity</i>	Rozhovor	Předání informací o nepsaných pravidlech fakulty/katedry	Studijní asistent
<i>Materiální vybavení</i>	Rozhovor	Zapůjčení notebooku, diktafonu, nácvik manipulace s technikou	CPSSP, koordinátor služeb
<i>Předměty denní potřeby související s bydlením</i>	Rozhovor	Organizace nábytku na kolejích, instalace pomůcek pro bydlení (zásuvky do skříně), organizátory předmětů denní potřeby.	Rodiče, Správa kolejí a menz UP

Tabulka 21 Tematické oblasti potřeb studenta č. 1 analyzované v akademickém roce 2017/2018

V souvislosti s vymezenými tematickými oblastmi je nutné podotknout, že student si na začátku každého semestru akademického roku 2017/2018 přál informovat vyučující o svých specifických potřebách. Všechny vyučující studenta kontaktoval koordinátor služeb e-mailem. S ohledem na charakter specifických potřeb studenta bylo žádoucí využívat některé technologie podporující přípravu na výuku a samotnou výuku studenta č. 1. Jednalo se zejména o diktafon (prostřednictvím kterého si student mohl nahrávat přednášky, semináře a cvičení) a notebook,

umožňující studentovi samostatně zapisovat výuku. Studentovi byla umožněna zápůjčka obou technických pomůcek z CPSSP. U studenta zároveň došlo k zácvičku v používání jednotlivých pomůcek koordinátorem služeb.

V případě zajištění specifických předmětů denní potřeby – organizace nábytku na kolejích, instalace pomůcek pro bydlení a organizátory předmětů denní potřeby byla oslovena správa kolejí a menz, která na žádost povolila specifickou organizaci nábytku v prostředí kolejí a drobné úpravy nábytku (instalace zásuvek, připevnění organizátorů do skříně, instalace poličky). Tyto úpravy zajišťovaly rodiče, stejně jako specifický dohled nad tvorbou optimálních studijních podmínek s ohledem na zajištění struktury studijních materiálů a time-management. Došlo k převzetí modelu uplatňovaném na střední škole studenta.

Dále došlo k nácvičku studijně-pracovních strategií v oblasti sociální interakce ve vztahu k vyučujícím – v souvislosti s vhodným oslovováním vyučujících byl student informován o rozdílech v titulech akademických pracovníků a došlo k nácvičku používání univerzitního e-mailu a nácvičku práce v informačním systému STAG. Informace k poskytované podpoře v rámci prostorové orientace jsou specifikovány výše v textu.

Analýza dat, charakter potíží a potřeb studenta ukazuje, že první rok byl spojen zejména s podporou v oblasti **narušení exekutivních funkcí** (organizování a plánování výuky) v kontextu samotné výuky, ale i mimo výuku (zejména při přípravě na výuku), dále obtížemi v **prostorové orientaci a samostatného pohybu v univerzitním kampusu**, v oblasti **sociálně-komunikační interakce a orientací v systému výuky a informačním systému univerzity**, specifickou roli v průběhu studia u studenta stála také materiální podpora a zvýšené finanční náklady spojené se studiem na vysoké škole.

K zajištění těchto oblastí byly využity **úpravy v rámci výuky** (servisní i organizační opatření) a **úpravy bydlení** (vytvoření struktury a organizace), nácviček **studijně-pracovních strategií**, nácviček **prostorové orientace, materiálně-technické zabezpečení** (diktafon, notebook).

Jednotlivé potřeby studenta byly personálně zajišťovány – koordinátorem služeb, asistentem (asistent prostorové orientace, studijní asistent), pedagogy ve výuce a rodiči.

Akademický rok 2018/2019

Revize funkční diagnostiky proběhla dne 6. 9. 2018 za účelem analýzy aktuálních potřeb studenta na začátku nového akademického roku. K revizi bylo využito polostrukturovaného

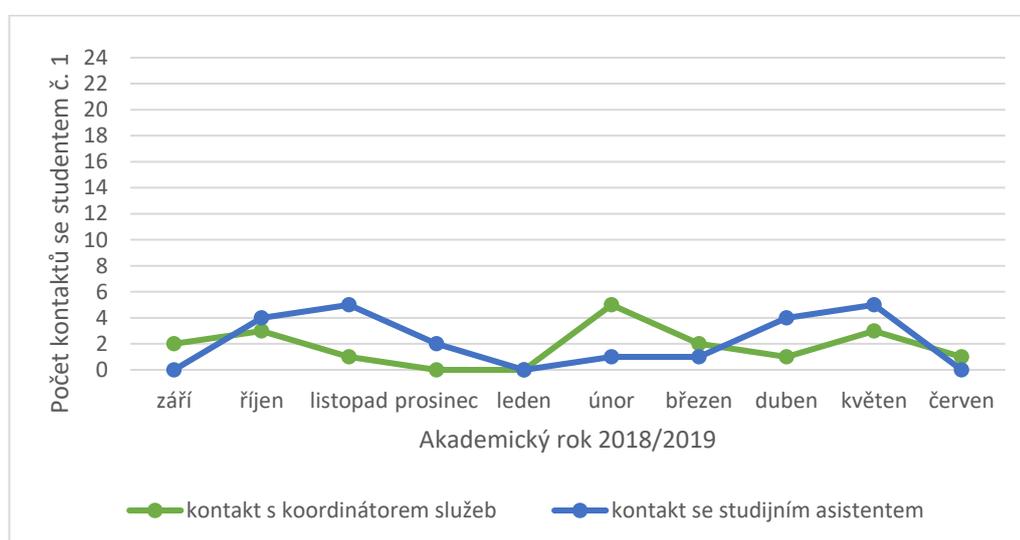
rozhovoru se studentem a analýza studijního programu pro 2. ročník. Na základě analýzy potřeb studenta a požadavcích studijního programu byl revidován funkční dopad zdravotního postižení na aktivity nezbytné pro studium.

Charakter a frekvence kontaktů studenta č. 1 s CPSSP

Analýza počtu kontaktů s **koordinátorem služeb** a jejich charakter/obsah byl intenzivnější na začátku akademického roku, kdy docházelo k identifikaci potřeb studenta, revizi funkční diagnostiky a zajištění optimální podpory na 1. semestr akademického roku. Student byl vždy kontaktován ze strany CPSSP na začátku každého semestru akademického roku prostřednictvím e-mailu. Další kontakty byly pouze ze strany studenta a vycházely z jeho aktuálních potřeb.

V tomto akademickém roce došlo ke 4 osobním schůzkám studenta s koordinátorem služeb v celkovém rozsahu 2 hodin a 20 minut a 9 kontaktů prostřednictvím e-mailové komunikace.

Graf 7 byl doplněn o počet kontaktů s dalšími poskytovateli služeb (studijní asistentka). Obsah a intenzita setkávání nám pomůže lépe ilustrovat proces adaptace v kontextu aktuálních potřeb studenta.



Graf 7 Počet kontaktů studenta č. 1 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2018/2019

Počet kontaktů se studijní asistentkou (1 osoba) byl vyšší v době, kdy probíhala výuka, v době zkouškového období využíval student č. 1 studijní asistenci v menší míře. Obsah jednotlivých kontaktů/setkání měl charakter nácviku studijně-pracovních strategií. V prvním semestru se jednalo o nácvik práce vyhledávání v elektronických informačních zdrojích a v ústřední

knihovně UP. Nácvik dovednosti skenování/kopírování v univerzitní knihovně. Ve druhém semestru se jednalo o strategie potřebné k zadání závěrečné kvalifikační práce

V tomto akademickém roce došlo k 22 kontaktům studenta s asistentkou - 7 z nich zahrnovalo studijní asistenci nácviku nových dovedností (vyhledávání v informačních zdrojích, zadávání závěrečné práce do systému STAG, vytvoření harmonogramu bakalářské práce), zbylé kontakty byly organizačního charakteru (dohled nad termíny, konzultace jednotlivých kroků plánování, motivace). Celkově student využil v akademickém roce 2018/2019 21 hodin a 30 minut studijní asistence.

Analýza tematických oblastí v akademickém roce 2018/2019

Ze závěrů dokumentace (obsahující závěry funkční diagnostiky - analýzy zdravotní a jiné dokumentace studenta, polostrukturovaného rozhovoru se studentem, vyplnění dotazníků a praktické ukázky dovedností v oblastech) a analýzy komunikace se studentem (osobní, e-mailové a telefonické) v průběhu akademického roku s koordinátorem služeb CPSSP bylo možné vymezit několik tematických oblastí, které uvádí tabulka č. 22. Tematické oblasti potřeb jsou doplněny o specifickou podporu či možnosti řešení v dané oblasti včetně personálního či jiného zajištění. Podpora příp. možnosti řešení vycházely opět z kontextu dané situace a možností na straně studenta nebo CPSSP.

<i>Tematické oblasti potřeb</i>	Metoda sběru dat	Podpora/možnosti řešení	Personální zajištění
<i>Uzpůsobení výuky a zkoušení</i>	Rozhovor	Doporučení jasně/explicitně vymezit požadavky na výuku.	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
	Rozhovor	Umožnit zapisovat si přednášky/semináře/cvičení na notebooku.	Vyučující a koordinátor služeb.
<i>Organizování a plánování studijních aktivit a příprava na výuku</i>	Rozhovor	Tvorba optimálních studijních podmínek na kolejích (organizování a plánování studijního času, struktura studijních materiálů).	Rodiče
<i>Orientace při vyhledávání v informačních zdrojích</i>	Pozorování, rozhovor	Nácvik studijně-pracovních strategií v systému v elektronických	Studijní asistent

		informačních zdrojích a knihovně.	
<i>Materiální vybavení</i>	Rozhovor	Zapůjčení notebooku.	CPSSP
<i>Sociální interakce v rámci volného času</i>	Rozhovor	Zajištění kontaktů na studentské spolky a organizace.	Studijní asistent a student č. 1
<i>Předměty denní potřeby související s bydlením</i>	Rozhovor	Organizace nábytku na kolejích, instalace pomůcek pro bydlení (zásuvky do skříně), organizátory předmětů denní potřeby.	Rodiče, Správa kolejí a menz UP

Tabulka 22 Tematické oblasti potřeb studenta č. 1 analyzované v akademickém roce 2018/2019

V tomto akademickém roce si student opět přál informovat vyučující o svých specifických potřebách. S ohledem na tento aspekt došlo k vytvoření specifické podpory realizované v rámci výuky a zkoušení, tuto část v tabulce 22 definuje část – uzpůsobení výuky a zkoušení. Úpravy ve výuce se týkaly primárně doporučení specifikovat podmínky k ukončení předmětů a zadání jednotlivých úkolů zejména na začátku či na konci dané hodiny tak aby si tyto informace student zvládl poznačit do diáře.

Organizování a plánování přípravy na výuku, stejně jako organizaci předmětů denní potřeby související se samostatným bydlením zajišťovali rodiče studenta č. 1., obdobným způsobem jako v předchozím akademickém roce.

S ohledem na potřebu pracovat s elektronickými i tištěnými informačními zdroji došlo u studenta k nácviku studijně-pracovních strategií v oblasti informačních zdrojů UP (e-zdroje) a prostředí univerzitní knihovny (půjčování knih, kopírování). Tento nácvik vedl ke zvýšení samostatnosti studenta v souvislosti s vypracováním základního konceptu bakalářské práce. Nácvik studijně-pracovních strategií byl uplatněn i v případě zadávání bakalářské práce do univerzitního systému. S nácvikem studijně-pracovních strategií souvisela podpora v osobě studijního asistenta.

Student nadále využíval materiální vybavení CPSSP v podobě notebooku. Využití diktafonu se jevilo studentovi jako neefektivní s ohledem na množství nahrávaných dat/den, tuto službu se student rozhodl nadále nevyužívat.

V tomto akademickém roce se objevila zvýšená potřeba studenta navázat sociální interakce s vrstevníky v rámci volného času. S ohledem na specifické zájmy studenta²⁶ mu byly doporučeny studentské spolky a instituce, včetně kontaktů na webové/facebookové stránky některých organizací. S prvotním kontaktem studentovi dopomohla studijní asistentka. Studentovi se podařilo navázat kontakt s jedním studentským spolkem, tento kontakt se mu podařilo udržet do ukončení výzkumu (i přesto, že setkávání s ohledem na pandemickou situaci v ČR bylo udržováno online formou). Z hlediska organizování a plánování volného času student neuváděl další obtíže.

Analýza získaných dat, charakter potíží a potřeb studenta ukazuje, že druhý rok byl spojen zejména s podporou v oblasti **narušení exekutivních funkcí** (organizování výuky/plánování výuky) v kontextu samotné výuky, ale i mimo výuku (zejména při přípravě na výuku či samostatného bydlení), ale také v rámci **sociální interakce** při organizování a plánování volného času studenta, obtížemi v **orientaci a vyhledávání informačních zdrojů v elektronických informačních zdrojích a knihovně**.

K zajištění těchto oblastí byly využity úpravy v rámci výuky (servisní i organizační opatření), nácvik studijně-pracovních strategií, materiálně-technické zabezpečení (diktafon, notebook). Jednotlivé potřeby studenta byly personálně zajišťovány – koordinátorem služeb, studijním asistentem, pedagogem ve výuce, a rodiči.

Akademický rok 2019/2020

Revize funkční diagnostiky proběhla dne 26. 9. 2019 za účelem analýzy aktuálních potřeb studenta na začátku nového akademického roku. K revizi bylo využito polostrukturovaného rozhovoru se studentem a analýza studijního programu pro 3. ročník. Na základě analýzy potřeb studenta a požadavcích studijního programu byl revidován funkční dopad zdravotního postižení na aktivity nezbytné pro studium.

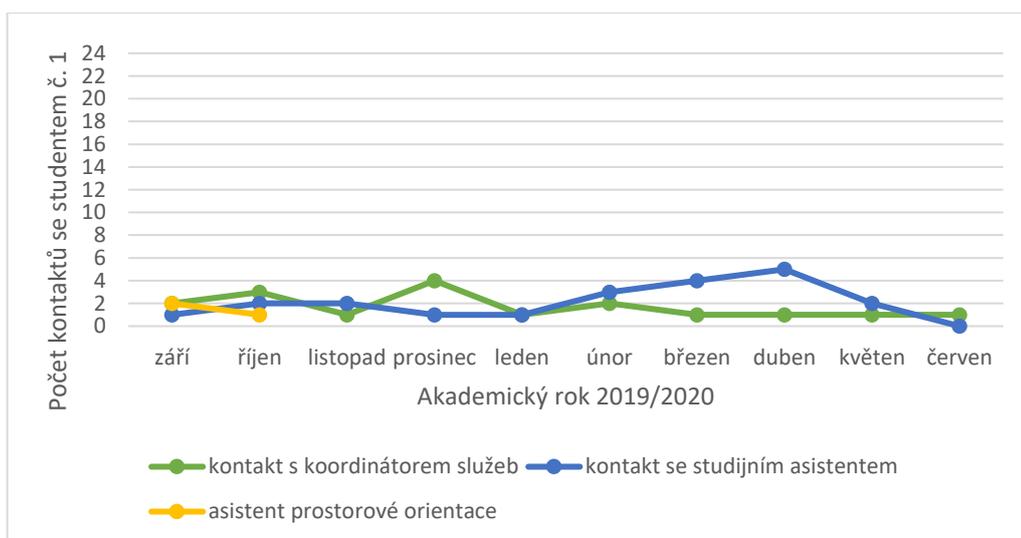
²⁶ Specifické zájmy studenta nejsou s ohledem na jejich charakter a specifičnost jmenována z důvodu zachování ochrany identity studenta.

Charakter a frekvence kontaktů studenta č. 1 s CPSSP

Analýza počtu kontaktů s **koordinátorem služeb** a jejich charakter/obsah byl zpočátku akademického roku zaměřen na identifikaci potřeb studenta a revizi funkční diagnostiky a zajištění optimální podpory na 1. semestr akademického roku. Student byl vždy kontaktován ze strany CPSSP na začátku každého semestru akademického roku prostřednictvím e-mailu. Další kontakty byly pouze ze strany studenta a vycházely z jeho aktuálních potřeb.

V tomto akademickém roce došlo k 5 osobním schůzkám studenta a koordinátora služeb v celkovém rozsahu 5 hodin, jednomu telefonnímu kontaktu v celkové délce 45 minut, 10 kontaktů prostřednictvím e-mailové komunikace.

Graf 8 byl doplněn o počet kontaktů s dalšími poskytovateli služeb (studijní asistentka). Obsah a intenzita setkávání nám pomůže lépe pochopit některé oblasti ovlivňující proces adaptace v kontextu studijních obtíží.



Graf 8 Počet kontaktů studenta č. 1 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2019/2020

Počet kontaktů s asistentkou (1 osoba) byl vyšší v době před zkouškovým obdobím a v jeho průběhu. Obsah jednotlivých kontaktů/setkání měl charakter nácviku studijně-pracovních strategií.

V prvním semestru se jednalo o nácvik práce vyhledávání v elektronických informačních zdrojích a v ústřední knihovně UP. Nácvik dovednosti skenování/kopírování v univerzitní knihovně. Ve druhém semestru se jednalo o strategie potřebné k zadání závěrečné kvalifikační práce

V tomto akademickém roce došlo k 21 kontaktům studenta s asistentkou – všechny tyto kontakty zahrnovaly nácvik nových dovedností souvisejících s tvorbou a odevzdáváním bakalářské práce, dále student využil 3 kontakty s asistentkou prostorové orientace (s ohledem na změnu budovy, ve které probíhala výuka). Celkově student využil v akademickém roce 2019/2020 21 hodin a 30 minut studijní asistence a 2 hodiny nácviku prostorové orientace.

Analýza tematických oblastí v akademickém roce 2019/2020

Z analýzy dokumentace studenta (obsahující závěry funkční diagnostiky – analýzy aktuální zdravotní a jiné dokumentace studenta, polostrukturovaného rozhovoru se studentem, vyplnění dotazníků a praktické ukázky dovedností v oblastech) a analýzy komunikace se studentem v průběhu akademického roku s koordinátorem služeb CPSSP bylo možné vymezit několik tematických oblastí potřeb, které uvádí tabulka 23.

Tyto jsou doplněny o specifickou podporu či možnosti řešení v dané oblasti včetně personálního či jiného zajištění. Podpora příp. možnosti řešení vycházely vždy z kontextu dané situace a možností na straně studenta nebo CPSSP.

<i>Tematické oblasti potřeb</i>	Metoda sběru dat	Podpora/možnosti řešení	Personální zajištění
<i>Uzpůsobení výuky a zkoušení</i>	Rozhovor	Doporučení jasně/explicitně vymezit požadavky na výuku.	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
	Rozhovor	Umožnit zapisovat si přednášky/semináře/cvičení na notebooku.	Vyučující a koordinátor služeb.
	Rozhovor	Úprava státní závěrečné zkoušky.	Předseda a členové zkušební komise na doporučení koordinátora služeb.
<i>Organizování a plánování studijních aktivit a příprava na výuku</i>	Rozhovor	Tvorba optimálních studijních podmínek na kolejích (organizování a plánování studijního času, struktura studijních materiálů).	Rodiče.
<i>Prostorová orientace</i>	Rozhovor, pozorování	Nácvik orientace v prostoru z důvodu rekonstrukce budovy UP.	Studijní asistent.

<i>Tvorba závěrečné práce</i>	Rozhovor, pozorování	Nácvik studijně-pracovních strategií potřebných pro tvorbu závěrečné práce.	Studijní asistent, koordinátor služeb.
<i>Materiální vybavení</i>	Rozhovor	Zapůjčení notebooku.	CPSSP.
<i>Emocionální oblast</i>	Rozhovor	Krizová intervence.	Koordinátor služeb.
<i>Zahraniční pobyt</i>	Rozhovor	Zajištění podpory v oblasti prostorové orientace v zahraničí, organizační struktury a plánování pobytu.	Koordinátor služeb.
<i>Předměty denní potřeby související s bydlením</i>	Rozhovor	Organizace nábytku na kolejích, instalace pomůcek pro bydlení (zásuvky do skříně), organizátory předmětů denní potřeby.	Rodiče, Správa kolejí a menz UP

Tabulka 23 Tematické oblasti potřeb studenta č. 1 analyzované v akademickém roce 2019/2020

Z hlediska charakteru tematických oblastí potřeb vyplývá, že student nadále potřeboval využívat podporu v oblasti organizování a plánování aktivit ve výuce – uzpůsobení výuky a zkoušení v podobě jasně vymezených požadavků na zakončení předmětu a průběžné úkoly. Doporučení v kontextu státní závěrečné zkoušky se skládala zejména z úprav organizačního charakteru (studentovi byla umožněna konzultace s ohledem na realizaci státní závěrečné zkoušky online, při které si mohl vyzkoušet online prostředí, ve kterém byla realizována státní závěrečná zkouška).

S ohledem na předpokládaný krátkodobý zahraniční pobyt studenta bylo nutné zajistit podporu zejména v oblasti prostorové orientace, která souvisela s orientací na letišti v cizím městě a doprovodu při pobytu na partnerské univerzitě. S ohledem na situaci související s celosvětově rozšiřující se pandemií SARS-CoV-2 však tento pobyt nebyl realizován a stornován několik dnů před odletem. V souvislosti s výjezdem byla diskutována organizační struktura a plán celého pobytu.

V souvislosti s pandemickou situací COVID-19 byla studentovi poskytnuta telefonická krizová intervence v souvislosti s pocitem nejistoty a aktuální situací související s platnými vládními nařízeními v ČR.

V tomto akademickém roce student potřeboval specifické úpravy v rámci organizace samostatného bydlení na kolejích (tyto aktivity opět souvisely s podporou rodiny). Rodina nadále zajišťovala podporu studenta v oblasti organizování a plánování aktivit při studiu

a přípravě na výuku (zejména organizace a plánování času pro studium a organizování studijních pomůcek a materiálů). Rodina tuto podporu a do vysoké míry kontrolu zajišťovala prostřednictvím cloudového přístupu k jednotlivým materiálům online.

Nácvik studijně-pracovních strategií se v tomto akademickém roce vztahoval k tvorbě a plánování závěrečné bakalářské práce. Nácvik zajišťovala zejména studijní asistentka, podpora se vztahovala k rozplánování procesu tvorby závěrečné práce, nácviku práce s prostředím Microsoft Word a následným procesem odevzdání bakalářské práce. Studijní asistentka v tomto akademickém roce zajišťovala částečně služby prostorové orientace, s ohledem na rekonstrukci budovy UP a přesunu výuky do jiné budovy. S ohledem na tyto změny studentka mapovala přístup k zásuvkám elektrické energie v jednotlivých místnostech s ohledem na používání notebooku. Nadále byl student materiálně podporován zápůjčkou notebooku pro studijní a výukové účely.

Analýza dokumentů, charakter potíží a potřeb studenta ukazuje, že druhý rok byl spojen zejména s podporou v oblasti **narušení exekutivních funkcí** v kontextu samotné výuky, ale i mimo výuku (zejména při zpracování závěrečné práce, ale i v kontextu přípravy na výuku a organizací předmětů denní potřeby související se samostatným bydlením na kolejích). Dále došlo u studenta k **emocionální podpoře** související s prožíváním úzkosti a stresu spojené s pandemií SARS-CoV-2.

K zajištění těchto oblastí byly využity úpravy v rámci výuky (servisní i organizační opatření), nácvik studijně-pracovních strategií při zpracování závěrečné práce, materiálně-technické zabezpečení (notebook). Jednotlivé potřeby studenta byly personálně zajišťovány – koordinátorem služeb, studijním asistentem, pedagogem ve výuce, a rodiči.

Akademický rok 2020/2021

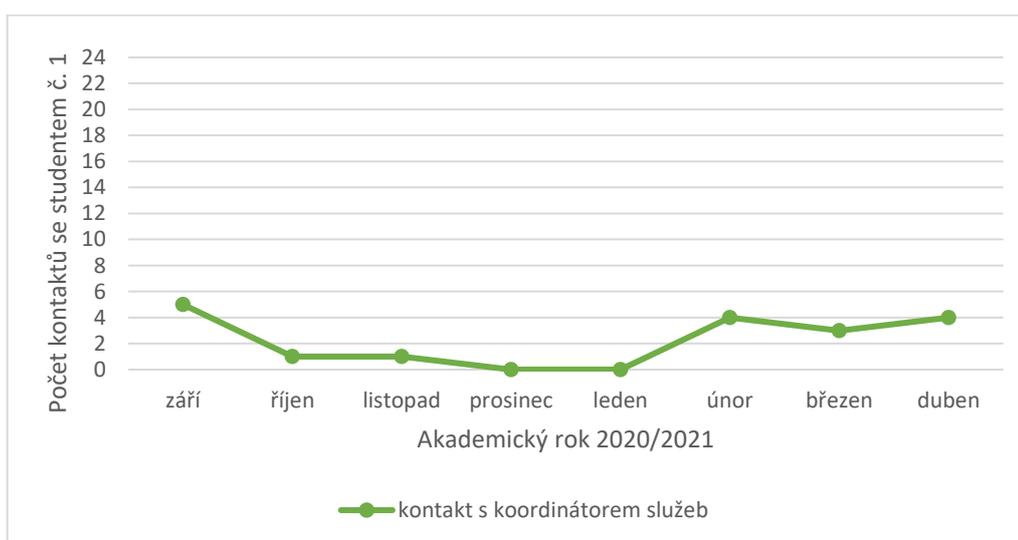
Revize funkční diagnostiky proběhla dne 2. 9. 2020 za účelem analýzy aktuálních potřeb studenta na začátku nového akademického roku v navazujícím magisterském studiu stejného oboru studia - filologie. Na základě analýzy potřeb studenta (polostrukturovaný rozhovor) a požadavcích studijního programu pro 1. ročník byl revidován funkční dopad zdravotního postižení na aktivity nezbytné pro studium a navrženy servisní a organizační opatření. Pro potřeby přijímacího řízení na navazující magisterské studium student nevyžadoval žádné servisní ani organizační opatření.

Charakter a frekvence kontaktů studenta č. 1 s CPSSP

Analýza počtu kontaktů s **koordinátorem služeb** a jejich charakter/obsah byl zpočátku akademického roku zaměřen na identifikaci potřeb studenta a revizi funkční diagnostiky a zajištění optimální podpory na 1. semestr akademického roku. Student byl vždy kontaktován ze strany CPSSP na začátku každého semestru akademického roku prostřednictvím e-mailu. Další kontakty byly pouze ze strany studenta a vycházely z jeho aktuálních potřeb.

S ohledem na pandemii v ČR a aktuální situaci spojenou s onemocněním COVID-19 docházelo v tomto akademickém roce pouze k online schůzkám. V tomto akademickém roce došlo k 7 online schůzkám studenta a koordinátora služeb v celkovém rozsahu 6 hodin a 45 minut a 6 kontaktů prostřednictvím e-mailové komunikace.

Graf 9 obsahuje pouze kontakt s koordinátorem služeb, který od února 2021 realizoval také nácvik studijně-pracovních strategií potřebných pro tvorbu závěrečné (diplomové) práce.



Graf 9 Počet kontaktů studenta č. 1 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2020/2021

Analýza tematických oblastí v akademickém roce 2020/2021

Z analýzy dostupné dokumentace (závěry funkční diagnostiky, aktuální zdravotní dokumentace studenta, polostrukturovaného rozhovoru se studentem, vyplnění vstupních dotazníků) a analýzy komunikace se studentem v průběhu akademického roku s koordinátorem služeb CPSSP bylo možné vymezit několik tematických oblastí potřeb, které uvádí tabulka 24.

Tyto jsou doplněny o specifickou podporu či možnosti řešení v dané oblasti včetně personálního či jiného zajištění. Podpora příp. možnosti řešení vycházely vždy z kontextu dané situace a možností na straně studenta nebo CPSSP.

<i>Tematické oblasti potřeb</i>	Metoda sběru dat	Podpora/možnosti řešení	Personální zajištění
<i>Organizování a plánování aktivit ve výuce – uzpůsobení výuky</i>	Rozhovor	Doporučení jasně/explicitně vymežit požadavky na výuku.	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
	Rozhovor	Umožnit zapisovat si přednášky/semináře/cvičení na notebooku.	Vyučující a koordinátor služeb
<i>Organizování a plánování studijních aktivit a příprava na výuku</i>	Rozhovor	Tvorba optimálních studijních podmínek na kolejích (organizování a plánování studijního času, struktura studijních materiálů).	Rodiče
<i>Tvorba závěrečné práce</i>	Online rozhovor, pozorování	Nácvik studijně-pracovních strategií potřebných pro tvorbu závěrečné (diplomové) práce.	Koordinátor služeb
<i>Materiální zajištění</i>	Rozhovor	Zapůjčení notebooku	Pracovník CPSSP

Tabulka 24 Tematické oblasti potřeb studenta č. 1 analyzované v akademickém roce 2020/2021

V tomto akademickém roce si student přál informovat vyučující o svých specifických potřebách. Tyto byly v procesu výuky podporovány zejména doporučením ohledně vymezení požadavků na výuku a úkoly na začátku nebo na konci vyučovací hodiny.

S ohledem na pandemickou situaci SARS-CoV-2 a platnými vládními opatřeními student v tomto akademickém roce absolvoval studium z domu. I přesto mu byla nadále poskytována služba v podobě zapůjčení notebooku.

V souvislosti s potřebou zadat formulovat téma diplomové práce byla studentovi poskytnuta podpora ve formě nácviku studijně-pracovních strategií v souvislosti s konceptualizací tématu a vyhledáváním v elektronických informačních zdrojích různých databází a platform (theses.cz, Scopus, Web of Science, GOOGLE Scholar, aj.). Následně došlo k vypracování harmonogramu zpracovávání závěrečné práce a jeho sdílení s koordinátorem služeb, rodiči a studentem.

Analýza dokumentů, charakter potíží a potřeb studenta ukazuje, že první rok navazujícího magisterského studia byl spojen zejména s podporou v oblasti **narušení exekutivních funkcí** v kontextu samotné výuky, ale i mimo výuku (při zpracování, organizaci a plánování závěrečné práce).

K zajištění těchto oblastí byly využity úpravy v rámci výuky (servisní i organizační opatření), nácvik studijně-pracovních strategií, materiálně-technické zabezpečení (notebook). Jednotlivé potřeby studenta byly personálně zajišťovány – koordinátorem služeb, pedagogem ve výuce, a rodiči.

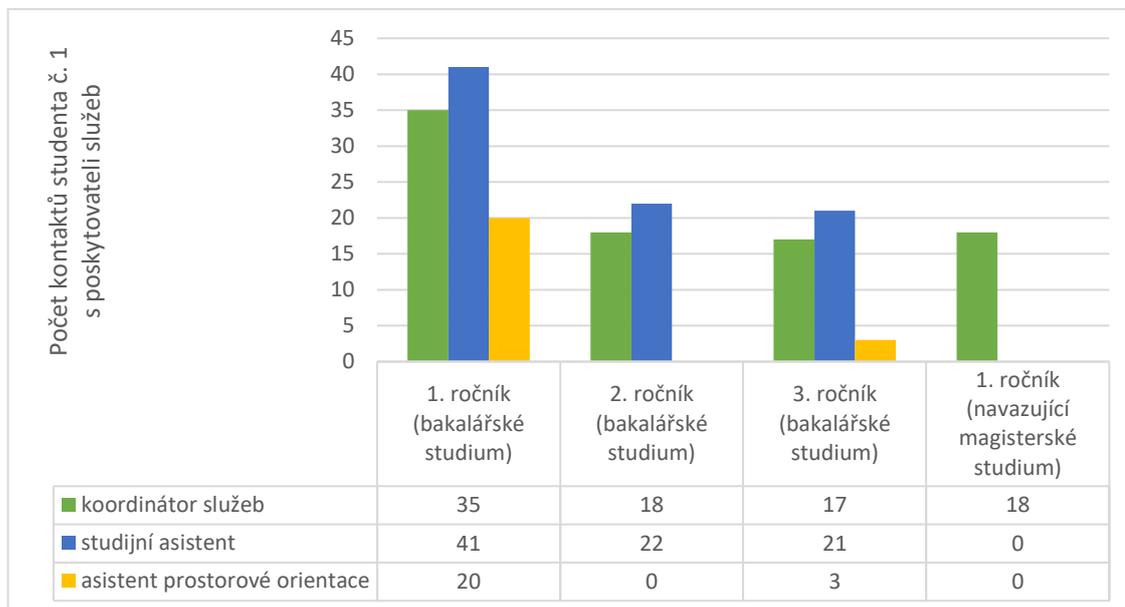
Vyhodnocení adaptačního procesu studenta č. 1

Analýza a komparace dostupných dat za jednotlivé akademické roky umožňuje zhodnotit adaptační proces studenta v prostředí Univerzity Palackého v Olomouci. Student č. 1 vyžadoval zvýšenou podporu v rámci přijímacího řízení na bakalářský studijní program. Následně je možné z hlediska charakteru kontaktů s poskytovateli služeb CPSSP (graf 10) sledovat zvýšenou podporu zejména v prvním roce studia. Tato podpora zahrnovala oproti dalším studijním obdobím zejména oblast nácviku prostorové orientace (i přesto, že k tomuto náviku do určité míry došlo také ve 3. ročníku v souvislosti se změnami výukových prostor). Charakter kontaktů se studijními asistentkami byl orientován zejména na nácvik studijně-pracovních strategií a informační podporu. Kontakty s koordinátorem služeb byly zaměřené na realizaci funkční diagnostiky, nácvik studijně-pracovních strategií, informační podporu, ale také emocionální podporu a organizační podporu (související jak se zajištěním služeb asistence, tak při plánování a organizaci výuky, tvorbu závěrečné práce, ale náležitosti nezbytné pro cestu do zahraničí – i přesto, že tato ve výsledku nebyla s ohledem na pandemii realizována).

Z hlediska vývoje je patrný mírně snižující trend jednotlivých dat, což do určité míry poukazuje na úspěšný nácvik některých studijně-pracovních strategií a zároveň na zvyšující se samostatnost studenta v prostředí vysoké školy.

Je nutné upozornit na to, že v průběhu 3. ročníku bakalářského studijního programu a 1. ročníku navazujícího magisterského studia bylo studium ovlivněno zejména pandemií SARS-CoV-2. Což mělo určitý vliv na poskytování služeb – s ohledem na nedostatek studijních asistentů do určité míry převzal roli studijního asistenta koordinátor služeb. I přes tento fakt se počet kontaktů s koordinátorem služeb jeví po 1. roce studia relativně vyvážený. Z hlediska

charakteru a obsahu kontaktů je možné poukázat na vyšší míru aktivity ze strany samotného studenta, který se aktivně zajímal o možnosti řešení svých prožívaných obtíží.



Graf 10 Celkový počet kontaktů studenta č. 1 s poskytovateli služeb CPSSP

Z analýzy a komparace tematických oblastí (tabulka 25) je možné vysledovat jednotlivé obtíže studenta č. 1, které se spojovaly se studiem na vysoké škole. Z hlediska obsahového charakteru odpovídají třem oblastem, které byly vymezeny v koncepčním rámci definovaném Bratskou & Jarošovou (in Konečný, 1989).

U studenta se objevovaly obtíže v rámci adaptace na *institucionální systém školy*. Prožívané obtíže studenta související s primární diagnózou se odrážely v oblasti výuky a zkoušení, ale i organizování a plánování aktivit spojených se studiem nebo s přípravou na výuku. Dále zde bylo možné zařadit obtíže s orientací v systému výuky a informačních systémech univerzity (STAG, WebKredit, knihovna UP, e-zdroje UP), spolu s nízkou informovaností studenta o organizační struktuře univerzity a obtížemi s orientací v prostředí univerzity. S ohledem na plánovaný zahraniční pobyt byly u studenta identifikované deficity související s plánováním a organizováním zahraničního pobytu. Primárně byly tyto obtíže spojovány zejména s deficitem v oblasti exekutivních funkcí.

Analýza tematických oblastí v kontextu institucionálního systému dokládá, že u studenta postupně v průběhu let došlo k postupné adaptaci v mnoha oblastech (což deklaruje snižování využívání některých služeb z důvodu nadbytečnosti). V této oblasti se však objevují takové situace, které souvisí s průběhem vzdělávání a ovlivňují nově vznikající nároky kladené na

studenta – u studenta č. 1 se jednalo zejména o seznámení s novými informačními zdroji a způsoby práce související s tvorbou závěrečné (bakalářské i diplomové) práce. Podpora, která byla zajišťována v této oblasti, vycházela jak z prostředí samotné vysoké školy – resp. Centra podpory studentů se specifickými potřebami, ale byla zajišťována i rodinou studenta (zejména matkou).

Změny v *existenčních podmínkách* souvisejí primárně se samostatným životem studenta v prostředí univerzity. Do této oblasti se promítaly obtíže studenta zejména v oblasti samostatného bydlení, kdy bylo nutné specificky organizovat předměty denní potřeby související s prostředím vysokoškolských kolejí. Tato oblast podpory se vztahovala zejména na obtíže v oblasti exekutivních funkcí související s primární diagnózou Aspergerův syndrom. Specifickou roli zde hrají zvýšené náklady na materiální zabezpečení efektivního studia. S ohledem na nepříznivou finanční situaci studenta byl podpořen ze strany CPSSP zapůjčením technického vybavení (diktafon a notebook). Toto zabezpečení nesouvisí primárně s diagnózou studenta, ale sehrávala důležitou roli v kontextu samotného vzdělávání na vysoké škole.

Změny v existenčních podmínkách definované výše byly stěžejní po celý průběh studia a nedocházelo k jejich modifikaci. Studentovi byla podpora poskytována zejména rodinnými příslušníky a materiální podporou ze strany Centra podpory studentů se specifickými potřebami.

Na změny v *organizaci volného času* se student adaptoval relativně bez obtíží. Podpora spadající do této kategorie byla studentovi poskytnuta zejména zprostředkováním kontaktů na studentské spolky a organizace. Tato podpora souvisela primárně se specifickými deficity v oblasti sociální interakce.

Organizování volného času bylo u studenta dominantní v období studia 2. ročníku bakalářského studijního programu. Student po zprostředkování kontaktů a počáteční podpory v oblasti sociální interakce již v této oblasti nevyžadoval žádné úpravy a dále se u něj neprojevovaly obtíže v této oblasti. Z hlediska procesu adaptace byl student v této oblasti adaptován relativně bez obtíží.

Do procesu adaptace u studenta vstoupila neočekávaná situace v podobě pandemické situace spojené s rozšířením onemocnění SARS-CoV-2, tato událost měla vliv na emocionální prožívání a zvýšení úzkostí a stresu studenta v souvislosti s organizováním a plánováním studijních aktivit, změnou komunikačních kanálů s univerzitou. V souvislosti s tímto faktem se dá opět hovořit o výraznějších deficitech v oblasti exekutivních funkcí a oblasti sociální interakce (včetně komunikace).

Tematické oblasti potřeb – student č. 1			
1. ročník – bakalářské studium (2017/2018)	2. ročník – bakalářské studium (2018/2019)	3. ročník – bakalářské studium (2019/2020)	1. ročník – navazující magisterské studium (2020/2021)
Uzpůsobení výuky a zkoušení (využití diktafonu, specifikace požadavků na výuku, využití notebooku ve výuce, na realizaci zkoušek).	Uzpůsobení výuky a zkoušení (specifikace požadavků na výuku, využití notebooku ve výuce)	Uzpůsobení výuky a zkoušení (specifikace požadavků na výuku a úprava SZZ, využití notebooku ve výuce)	Uzpůsobení výuky a zkoušení (specifikace požadavků na výuku, využití notebooku ve výuce)
Organizování a plánování studijních aktivit a příprava na výuku (studijní podmínky na kolejích)	Organizování a plánování studijních aktivit a příprava na výuku (studijní podmínky na kolejích)	Organizování a plánování studijních aktivit a příprava na výuku (studijní podmínky na kolejích)	Organizování a plánování studijních aktivit a příprava na výuku (studijní podmínky na kolejích)
Orientace v systému výuky a informačním systému univerzity (nácvik studijně-pracovních strategií)			
Organizační struktura univerzity (informační podpora)			
	Vyhledávání v informačních zdrojích (nácvik studijně-pracovních strategií)		
Sociální interakce a komunikace – výuka/vyučující (nácvik studijně-pracovních strategií)			
Prostorová orientace (prostředí univerzity)		Prostorová orientace (změna prostor pro realizaci výuky)	

Materiální zabezpečení (zapůjčení diktafonu a notebooku)	Materiální zabezpečení (zapůjčení notebooku)	Materiální zabezpečení (zapůjčení notebooku)	Materiální zabezpečení (zapůjčení notebooku)
		Tvorba závěrečné práce (návik studijně-pracovních strategií) – bakalářská práce	Tvorba závěrečné práce (návik studijně-pracovních strategií) – diplomová práce
Samostatné bydlení (organizace předmětů denní potřeby)	Samostatné bydlení (organizace předmětů denní potřeby)	Samostatné bydlení (organizace předmětů denní potřeby)	
	Sociální interakce a komunikace – volný čas (informační podpora)		
		Emocionální oblast (krizová intervence)	
		Zahraniční pobyt (plánování a organizace pobytu)	

Tabulka 25 Přehled tematických oblastí potřeb analyzovaných u studenta č. 1

4.6.7.2 Student č. 2

Rodinná anamnéza

Z analýzy dostupných dat vyplývá, že student č. 2 pochází z rozvedené rodiny. Do nástupu na vysokou školu bydlel s rodiči doma. Rodiče v minulosti upozorňovali na sníženou schopnost rozhodovat se v různých situacích (explicitně vyplývá z doložené dokumentace) a zvýšené potřebě naučit se identifikovat obtíže a aktivně řešit zátěžové situace.

Školní anamnéza

Na nižších úrovních vzdělávacího systému (primární a sekundární vzdělávání) se student vyhýbal kontaktu s vrstevníky, převažovaly u něj pocity ostrčení. Obecně měl obtíže s navazováním vztahů a v komunikaci s blízkými lidmi ve svém okolí.

V souvislosti se studiem a školními povinnostmi se v minulosti objevovaly obtíže se zvládnutím studia - zejména problémy s koncentrací, slabé volní vlastnosti. Další adaptační obtíže

v předchozím stupni vzdělávání z dokumentace nevyplývaly, student údaje o předchozím vzdělávání nespécifikoval.

Student měl předchozí zkušenost se studiem na vysoké škole (Univerzita Palackého v Olomouci, oblast vzdělávání filologie – studia zanechal v roce 2016. V akademickém roce 2017/2018 nastoupil znovu v rámci stejné oblasti vzdělávání (filologie).

Zdravotní anamnéza

Ze zdravotní dokumentace a jiných dat (rozhovor) vyplývá, že student č. 2 byl v minulosti v péči psychologa pro specifické poruchy učení a v péči psychiatra pro ADHD. Diagnózu Aspergerův syndrom (F 84.5) získal student až v dospělosti. S ohledem na tuto skutečnost navázal spolupráci s občanským sdružením Adventor o.s.²⁷ Student neuvedl užívání medikace v souvislosti se zdravotním stavem vycházející z primární diagnózy. V roce 2019 byla studentovi lékařem specialistou (psychiatrem) diagnostikována úzkostná porucha.

Charakteristika adaptačního procesu v prostředí Univerzity Palackého v Olomouci

Akademický rok 2017/2018

Centrum podpory studentů se specifickými potřebami kontaktoval sám student s ohledem na předchozí zkušenosti s podporou na vysoké škole. V rámci přijímacího řízení nevyužil žádné servisní a organizační opatření s ohledem na předchozí zkušenosti s přijímacím řízením na Univerzitu Palackého. Student byl následně řádně zapsán do oblasti vzdělávání filologie (bakalářský studijní program).

Funkční diagnostika a nástup do prvního semestru akademického roku 2017/2018

Funkční diagnostika byla provedena dne 2. 10. 2017 a skládala se z analýzy zdravotní dokumentace studenta, zprávy z psychoterapeutické péče a zprávy z organizace Adventor o.s., polostrukturovaného rozhovoru se studentem, vyplnění vstupního dotazníku, a praktické ukázky dovedností v oblastech – orientace v prostoru, orientace v informačním systému

²⁷ Jedná se o sdružení osob s poruchou autistického spektra a odborníků, kteří společně poskytují služby a podporu v rámci komunity osob s PAS (bez ohledu na věk). Tyto služby jsou poskytovány jednak samotným lidem s PAS, ale i jejich rodičům a ostatním osobám, kteří se problematikou PAS zabývají. Více informací na: <https://www.adventor.org/o-nas>

univerzity (STAG). Na základě výše zmíněného byl stanoven funkční dopad zdravotního postižení na aktivity nezbytné pro studium zvoleného studijního programu.

Student byl primárně evidován v kategorii E – Student s poruchou autistického spektra.

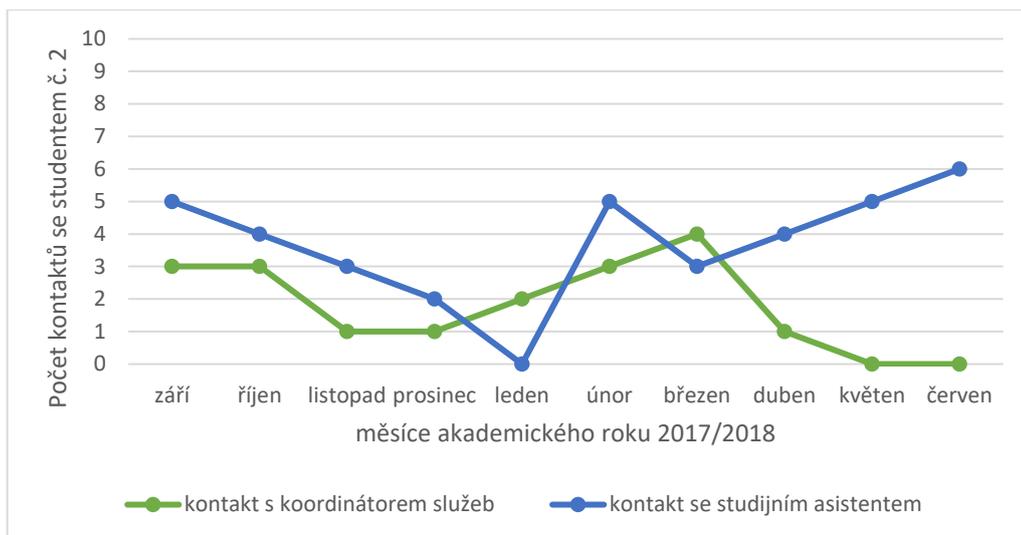
Charakter a frekvence kontaktů studenta č. 2 s CPSSP

Obecně lze říci, že počet kontaktů s koordinátorem služeb pro studenty s poruchou autistického spektra byl intenzivní na začátku každého semestru (září a únor), kdy docházelo k analýze potřeb studenta a nastavení adekvátní podpory. Student byl vždy kontaktován ze strany CPSSP na začátku každého semestru akademického roku prostřednictvím e-mailu. Tyto dva kontakty jsou taktéž zahrnuty v grafu 11. Další kontakty byly pouze ze strany studenta a vycházely z jeho aktuálních potřeb.

Dominantním prvkem na začátku akademického roku byla funkční diagnostika, ze které vychází nastavení servisních a organizačních opatření. Na začátku dalšího semestru lze sledovat opět vyšší frekvenci setkávání s koordinátorem služeb z důvodu revize potřeb studenta. Obsah jednotlivých kontaktů/setkání měl diagnostický charakter (kontext funkční diagnostiky) a informační charakter (poskytování informací souvisejících s charakterem studijního programu).

V tomto akademickém roce došlo k 4 osobním kontaktům studenta a koordinátora služeb v celkovém rozsahu 3 hodiny a 40 minut a prostřednictvím e-mailové komunikace došlo ke 14 kontaktům studenta a koordinátora služeb.

Graf 11 byl doplněn o počet kontaktů s dalším poskytovatelem služby (studijní asistentka). Četnost a charakter kontaktů s asistentkou služeb ilustruje a doplňuje kontext adaptačního procesu studenta v rámci 1. ročníku studia.



Graf 11 Počet kontaktů studenta č. 2 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2017/2018

Počet kontaktů se studijní asistentkou (1 osoba) byl intenzivní po celou dobu akademického roku. Obsah jednotlivých kontaktů měl informační charakter (zejména informování studenta o pravidlech katedry – včetně tzv. nepsaných pravidel) a nácvikový charakter (plánování a kontrola plnění zadaných úkolů, analýzu podmínek k ukončení studovaných předmětů včetně plánování rozložení učební látky do zkuškového období, v obecné rovině time-management – s využitím technologií, např. mobilní aplikace Uplikace, elektronický diář).

V tomto akademickém roce došlo k 37 osobním kontaktům studenta s asistentkou – všechny kontakty byly realizovány mimo výuku. Celkově student využil v akademickém roce 2017/2018 45 hodin studijní asistence.

Analýza tematických oblastí v akademickém roce 2017/2018

Z analýzy dat (zahrnující závěry funkční diagnostiky) a analýzy komunikace a pozorování studenta v průběhu akademického roku s koordinátorem služeb CPSSP bylo možné vymezit několik tematických oblastí potřeb, které uvádí tabulka 26.

Tyto jsou doplněny o specifickou podporu či možnosti řešení v dané oblasti včetně personálního či jiného zajištění. Podpora a možnosti řešení vycházely vždy z kontextu dané situace a předpokladů na straně studenta a CPSSP.

Tematické oblasti potřeb	Metoda sběru dat	Podpora/možnosti řešení	Personální zajištění
<i>Uzpůsobení výuky a zkoušení</i>	Závěry funkční diagnostiky	Navýšení časového limitu v rámci písemné zkoušky/zápočtu o 25%. Doporučení jasně/explicitně vymežit požadavky na výuku.	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
	Závěry funkční diagnostiky	Nahrávání přednášek/seminářů/cvičení na diktafon, nácvik používání diktafonu.	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
	Závěry funkční diagnostiky	Doporučení ve výuce (sluneční brýle, místo dále od okna).	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
<i>Organizování a plánování studijních aktivit a příprava na výuku</i>	Rozhovor	Nácvik studijně-pracovních strategií – nácvik průběžné kontroly plnění zadaných úkolů, podmínek k ukončení předmětu; time-management.	Studijní asistence
	Rozhovor, pozorování	Nácvik učebních strategií (s využitím barevných fólií, zabarvených skel nedioptických brýlí).	Vyučující na doporučení koordinátora služeb, koordinátor služeb.
<i>Sociální interakce a komunikace – související s výukou (spolužáci)</i>	Rozhovor	Informování spolužáků o specifických potřebách studenta.	Koordinátor služeb.
<i>Materiální vybavení</i>	Závěry funkční diagnostiky	Zapůjčení diktafonu	CPSSP
<i>Emocionální oblast</i>	Rozhovor	Emocionální podpora za účelem podpory vnímání vlastní identity (sebepojetí)	Koordinátor služeb, externí pracovník zajišťující neformální setkávání studentů s PAS

Tabulka 26 Tematické oblasti potřeb studenta č. 2 analyzované v akademickém roce 2017/2018

Student č. 2 souhlasil s informováním vyučujících o svých specifických potřebách. Vyučující studenta č. 2 kontaktoval na začátku každého semestru koordinátor služeb e-mailem. V akademickém roce 2017/2018 bylo u studenta doporučeno uzpůsobení výuky a zkoušení –

navýšení času o 25% v případě písemné zkoušky/zápočtu, dále bylo vyučujícím doporučeno sdělovat důležité informace studentovi na začátku nebo na konci výuky, možnost nahrávání výuky na diktafon a úpravy v případě, že dojde ke smyslovému přetížení studenta (s využitím možnosti odejít na chvíli z místnosti, tolerování nasazených slunečních brýlí při výuce a možnost sedět dále od okna) z důvodu hypersenzitivity studenta na zrakové podněty. Studentovi byly doporučeny studijně-pracovní strategie, které je možné využít při studiu – jednalo se o práci s barevnými fóliemi nebo různě zabarvenými nedioptrickými brýlemi.

S ohledem na zvýšenou citlivost studenta na zrakové podněty a analýzu učebního stylu studenta bylo doporučeno nahrávání výuky na diktafon. Diktafon byl studentovi zapůjčen z CPSSP. U studenta byl realizován nácvik práce s diktafonem.

U studenta v minulosti docházelo k selhávání v oblasti plánování výuky a efektivního rozvržení studijních požadavků, z tohoto důvodu u něj byl doporučen nácvik studijně-pracovních strategií, který zajišťovala studijní asistentka.

Student vyjádřil potřebu informovat spolužáky o svých specifických potřebách zejména s ohledem na možnou pomoc při některých úkonech zahrnující zvýšené požadavky na sociální interakci (práce ve skupinách), ale i s ohledem na specifika v oblasti smyslového vnímání. V rámci studijního programu byly identifikovány ty předměty, ve kterých jsou tyto úpravy žádoucí (jednalo se o cvičení a semináře s menšími počty studentů). Informování studentů proběhlo osobní formou prostřednictvím koordinátora služeb.

U studenta byla pravidelně poskytována emocionální podpora s ohledem na zvýšení sebevědomí studenta v souvislosti se studijními aktivitami. Tuto podporu zajišťoval primárně koordinátor služeb. Studentovi byla doporučena skupinová setkání s externím pracovníkem CPSSP, který vedl v tomto akademickém roce neformální setkávání studentů s PAS na Univerzitě Palackého v Olomouci. S ohledem na změny v rozvrhu studenta však tato sezení student navštívil pouze dvakrát.

Analýza dokumentů, charakter potíží a potřeb studenta ukazuje, že první rok byl spojen zejména s podporou v oblasti **narušení exekutivních funkcí** v kontextu samotné výuky, ale i mimo výuku (zejména při přípravě na výuku), dále v oblasti **sociálně-komunikační interakce** (ve vztahu k vyučujícím i vrstevníkům), **oblasti smyslového vnímání studenta** (ve výuce i při přípravě na výuku) a **podpoře emocionální roviny studenta** (podpora sebevědomí).

K zajištění těchto oblastí byly využity **úpravy v rámci výuky** (servisní i organizační opatření), **nácvik studijně-pracovních strategií**, **materiálně-technické zabezpečení** (diktafon) a **emocionální podpora v podobě konzultací**. Jednotlivé potřeby studenta byly zajišťovány koordinátorem služeb, studijním asistentem, pedagogy ve výuce a externím pracovníkem Centra (neformální setkávání studentů s PAS).

Akademický rok 2018/2019

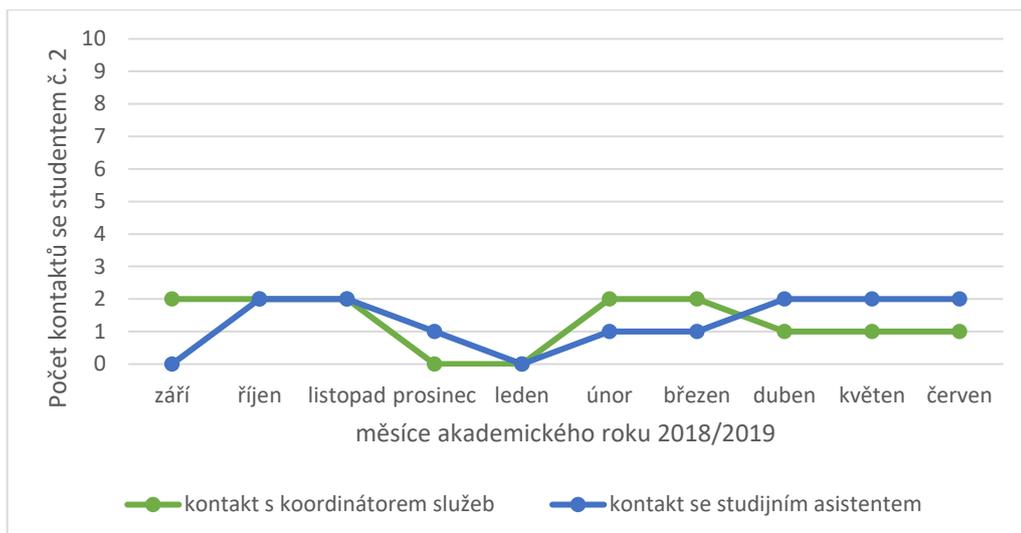
Revize funkční diagnostiky proběhla dne 27. 9. 2018 za účelem analýzy aktuálních potřeb studenta na začátku nového akademického roku. K revizi bylo využito polostrukturovaného rozhovoru se studentem a analýza studijního programu pro 2. ročník studijního programu. Na základě analýzy potřeb studenta a požadavcích studijního programu byl revidován funkční dopad zdravotního postižení na aktivity nezbytné pro studium.

Charakter a frekvence kontaktů studenta č. 2 s CPSSP

Analýza počtu kontaktů s **koordinátorem služeb** a jejich charakter/obsah byl zpočátku akademického roku více zaměřen na identifikaci potřeb studenta – tj. revizi funkční diagnostiky byl intenzivnější na začátku akademického roku. Student byl opět kontaktován ze strany CPSSP na začátku každého semestru akademického roku prostřednictvím e-mailu. Další kontakty byly pouze ze strany studenta a vycházely z jeho aktuálních potřeb.

V tomto akademickém roce došlo ke 3 osobním schůzkám studenta s koordinátorem služeb v celkovém rozsahu 2 hodiny a 10 minut, 8 kontaktů prostřednictvím e-mailové komunikace a 2 kontakty realizované prostřednictvím telefonické komunikace v celkové délce 40 minut.

Graf 12 byl doplněn o počet kontaktů s dalšími poskytovateli služeb (studijní asistentka). Obsah a intenzita setkávání nám jako v přechozím případě pomůže lépe ilustrovat některé oblasti v procesu adaptace studenta č. 2.



Graf 12 Počet kontaktů studenta č. 2 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2018/2019

Počet kontaktů s **asistentkami** (1 osoby) byl v tomto akademickém roce nižší než v předchozím a relativně stabilní. Jednalo se o pravidelný kontakt se studijní asistentkou, jehož obsahovou stránkou byly konzultace studijního charakteru v souvislosti s dohledem nad termíny úkolů a zkoušek a plánování rozložení jednotlivých zkoušek v průběhu semestru. V tomto akademickém roce došlo ke 13 kontaktům studenta se studijní asistentkou. Celkově student využil v akademickém roce 2018/2019 15 hodin studijní asistence.

Analýza tematických oblastí v akademickém roce 2018/2019

Ze závěrů funkční diagnostiky (analýzy zdravotní a jiné dokumentace studenta, polostrukturovaného rozhovoru se studentem, vyplnění dotazníků a praktické ukázky dovedností v oblastech) a analýzy komunikace se studentem v průběhu akademického roku s koordinátorem služeb CPSSP bylo možné vymezit několik tematických oblastí potřeb, které uvádí tabulka 27.

Tyto tematické oblasti potřeb jsou doplněny o specifickou podporu či možnosti řešení v dané oblasti včetně personálního či jiného zajištění. Podpora příp. možnosti řešení vycházely vždy z kontextu dané situace a možností na straně studenta nebo CPSSP.

Tematické oblasti potřeb	Metoda sběru dat	Podpora/možnosti řešení	Personální zajištění
<i>Uzpůsobení výuky a zkoušení</i>	závěry funkční diagnostiky	Navýšení časového limitu v rámci písemné zkoušky/zápočtu o 25%.	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
	rozhovor, vstupní dotazník	Nahrávání přednášek/seminářů/cvičení na diktafon.	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
	rozhovor, závěry funkční diagnostiky	Za předpokladu, že dojde ke smyslovému přetížení, doporučujeme možnost na chvíli odejít z místnosti, doporučení ve výuce (sluneční brýle, místo dále od okna).	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
	závěry funkční diagnostiky	Doporučení absolvovat předměty v individuálním termínu (s ohledem na kumulaci více zkoušek/zápočtů v jednom týdnu) s doporučením absolvovat pouze jednu zkoušku za týden.	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
<i>Organizování a plánování studijních aktivit a příprava na výuku</i>	rozhovor	Nácvik studijně-pracovních strategií – nácvik průběžné kontroly plnění zadaných úkolů, podmínek k ukončení předmětu, time-management.	Studijní asistence
<i>Materiální zabezpečení</i>	Rozhovor	Zapůjčení diktafonu.	CPSSP
<i>Emocionální oblast</i>	rozhovor	Krizová intervence související s prožíváním úzkostí a stresu (ve vztahu k navazování sociálních vztahů)	Koordinátor služeb
<i>Podpora samostatného bydlení</i>	rozhovor	Zajištění možnosti samostatného bydlení v jednolůžkovém pokoji na kolejích UP.	Koordinátor služeb, referent pro ubytování.

Tabulka 27 Tematické oblasti potřeb studenta č. 2 analyzované v akademickém roce 2018/2019

V tomto akademickém roce si student č. 2 přál informovat vyučující o svých specifických potřebách a úpravách souvisejících se specifickými potřebami. Jednalo se o navýšení časového

limitu v případě písemných zkoušek a zápočtů o 25%. Nadále bylo studentovi doporučeno nahrávat si výuku na diktafon pro studijní účely a využívat úpravy týkající se zvýšené citlivosti studenta na zrakové podněty (zejména v souvislosti se smyslovým přetížením). Na základě zkušeností v předchozím akademickém roce student využíval podporu v rámci organizace zkoušení (možnost absolvovat zkoušky, zápočty a kolokvia v individuálním termínu a možnost absolvovat pouze jednu zkoušku za týden).

Nadále student využíval studijní asistenci s ohledem na plánování studijních aktivit a přípravě na výuku. Tato se vztahovala k průběžné kontrole plnění zadaných úkolů a plánování rozložení učební látky v průběhu semestru i zkouškovém období.

Student nadále využíval materiální zabezpečení CPSSP ve formě zápůjčky diktafonu.

V tomto akademickém roce docházelo k pravidelnému setkávání studenta s koordinátorem služeb s ohledem na zvýšené prožívání úzkosti a stresu spojeném s navazováním sociálních vztahů studenta. Studentovi byla poskytována osobní i telefonická krizová intervence. Studentovi obtíže spojené s navazováním sociálních vztahů se promítaly do běžného života a jeho ubytování na vysokoškolských kolejích. Na základě těchto obtíží student žádal o možnost samostatného bydlení v jednolůžkovém pokoji na vysokoškolských kolejích. Této žádosti bylo vyhověno, student následně deklaroval snížení psychické tenze.

S ohledem na přesah psychických obtíží studenta do osobnostní roviny mu bylo doporučeno kontaktovat psychologickou nebo psychoterapeutickou podporu.

Analýza dokumentů, charakter potíží a potřeb studenta ukazuje, že druhý rok byl spojen zejména s podporou v oblasti **narušení exekutivních funkcí** (organizování výuky a ukončení předmětu), v oblasti **a úprav týkající se smyslového vnímání studenta** (ve výuce), **podpoře osobnostní roviny studenta a samostatného bydlení studenta**.

K zajištění těchto oblastí byly využity **úpravy v rámci výuky** (servisní i organizační opatření), nácvik **studijně-pracovních strategií**, nadále byly poskytovány služby v oblasti **materiálně-technické** (zapůjčení diktafonu, zajištění samostatného pokoje na kolejích) a krizová intervence na podporu emocionální roviny studenta v kontextu prožívání úzkostí a stresu souvisejícího se studiem. Jednotlivé potřeby studenta byly personálně zajišťovány – koordinátorem služeb, studijním asistentem a pedagogy ve výuce.

Akademický rok 2019/2020

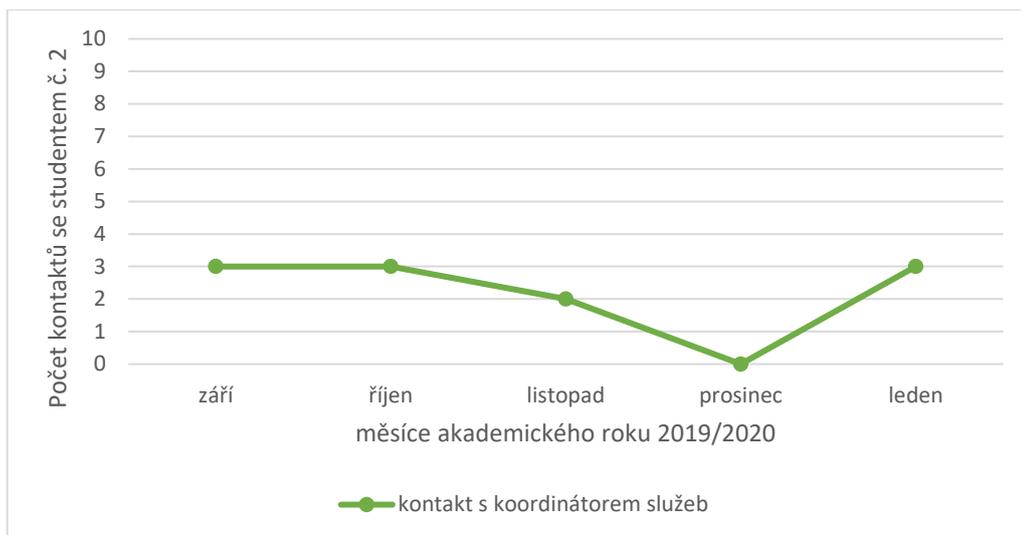
Revize funkční diagnostiky proběhla dne 18. 9. 2019 za účelem analýzy aktuálních potřeb studenta na začátku nového akademického roku. K revizi bylo využito polostrukturovaného rozhovoru se studentem a analýza studijního programu pro 3. ročník. Na základě analýzy potřeb studenta a požadavcích studijního programu byl revidován funkční dopad zdravotního postižení na aktivity nezbytné pro studium. S ohledem na narůstající psychické obtíže student kontaktoval psychiatra, který potvrdil u studenta psychiatrickou diagnózu úzkostné poruchy. Student byl od tohoto akademického roku evidován jak v kategorii E – student s poruchou autistického spektra a nově v kategorii F – student s jinými obtížemi (psychickým onemocněním).

Charakter a frekvence kontaktů studenta č. 2 s CPSSP

Analýza počtu kontaktů s **koordinátorem služeb** a jejich charakter/obsah byl zpočátku akademického roku zaměřen na identifikaci potřeb studenta a revizi funkční diagnostiky a zajištění optimální podpory na 1. semestr akademického roku. Student byl vždy kontaktován ze strany CPSSP na začátku každého semestru akademického roku prostřednictvím e-mailu. Další kontakty byly pouze ze strany studenta a vycházely z jeho aktuálních potřeb.

V tomto akademickém roce došlo ke 3 osobním schůzkám studenta a koordinátora služeb v celkovém rozsahu 2 hodiny, dvěma telefonním kontaktům v celkové délce 25 minut a 6 kontaktům v rámci e-mailové komunikace.

V tomto akademickém roce student nevyužíval služby osobní asistence s ohledem na dostatečné osvojení dovedností nezbytných pro plánování a organizování studia. Graf 13 obsahuje četnost kontaktů s koordinátorem služeb pouze do ledna 2020. Student v tomto měsíci přerušil studium ze závažných zdravotních důvodů, které nesouvisely s diagnózou PAS výše uvedenými komorbiditami.



Graf 13 Počet kontaktů studenta č. 2 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2019/2020

Analýza tematických oblastí v akademickém roce 2019/2020

Ze závěrů funkční diagnostiky (analýzy zdravotní a jiné dokumentace studenta, polostrukturovaného rozhovoru se studentem, vyplnění dotazníků a praktické ukázky dovedností v oblastech) a analýzy komunikace se studentem v průběhu akademického roku s koordinátorem služeb CPSSP bylo možné vymezit několik tematických oblastí potřeb, které uvádí tabulka 28.

Tyto jsou doplněny o specifickou podporu či možnosti řešení v dané oblasti včetně personálního či jiného zajištění. Podpora příp. možnosti řešení vycházely vždy z kontextu dané situace a možností na straně studenta nebo CPSSP.

<i>Tematické oblasti potřeb</i>	Metoda sběru dat	Podpora/možnosti řešení	Personální zajištění
<i>Uzpůsobení výuky a zkoušení</i>	závěry funkční diagnostiky	Navýšení časového limitu v rámci písemné zkoušky/zápočtu o 25%.	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
	závěry funkční diagnostiky	Nahrávání přednášek/seminářů/cvičení na diktafon.	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
	závěry funkční diagnostiky	Doporučení absolvovat předměty v individuálním termínu (s ohledem na kumulaci více zkoušek/zápočtů v jednom týdnu) s doporučením	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.

		absolvovat pouze jeden předmět za týden.	
<i>Materiální zabezpečení</i>	rozhovor	Doporučení ve výuce (sluneční brýle, místo dále od okna).	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
	rozhovor	Zapůjčení diktafonu	CPSSP.
<i>Oblast studijně-administrativních záležitostí</i>	rozhovor	Administrativní záležitosti spojené s překročením standardní doby studia.	Koordinátor služeb, rodina (otec), ředitelka CPSSP.
<i>Podpora samostatného bydlení</i>	rozhovor	Zajištění možnosti samostatného bydlení v jednolůžkovém pokoji na kolejích UP.	Koordinátor služeb, referent pro ubytování.

Tabulka 28 Tematické oblasti potřeb studenta č. 2 analyzované v akademickém roce 2019/2020

I v tomto akademickém roce si student č. 2 přál informovat vyučující o svých specifických potřebách. Všichni vyučující byli obeznámeni o úpravách vztahujících se k uzpůsobení výuky a zkoušení v říjnu roku 2019. Uzpůsobení výuky mělo identický charakter jako v předchozím akademickém roce.

V tomto akademickém roce již nedocházelo u studenta k poskytování servisu v oblasti nácviku studijně-pracovních strategií při organizování a plánování studijních aktivit a přípravě na výuku. Student nadále využíval materiální podporu ze strany CPSSP (zapůjčení diktafonu) a využíval možnosti ubytování v jednolůžkovém pokoji na vysokoškolských kolejích UP.

U studenta v tomto akademickém roce došlo k překročení standardní doby studia a byly mu vyměřeny poplatky související se studiem. CPSSP oslovil otec studenta v souvislosti s pozdním podáním odvolání a žádostí o pomoc studentovi s administrativními záležitostmi. S ohledem na pozdní podání odvolání nebylo možné snížit u studenta poplatky spojené se studiem. Vzhledem k finanční situaci rodiny bylo studentovi doporučeno využít splátkový kalendář.

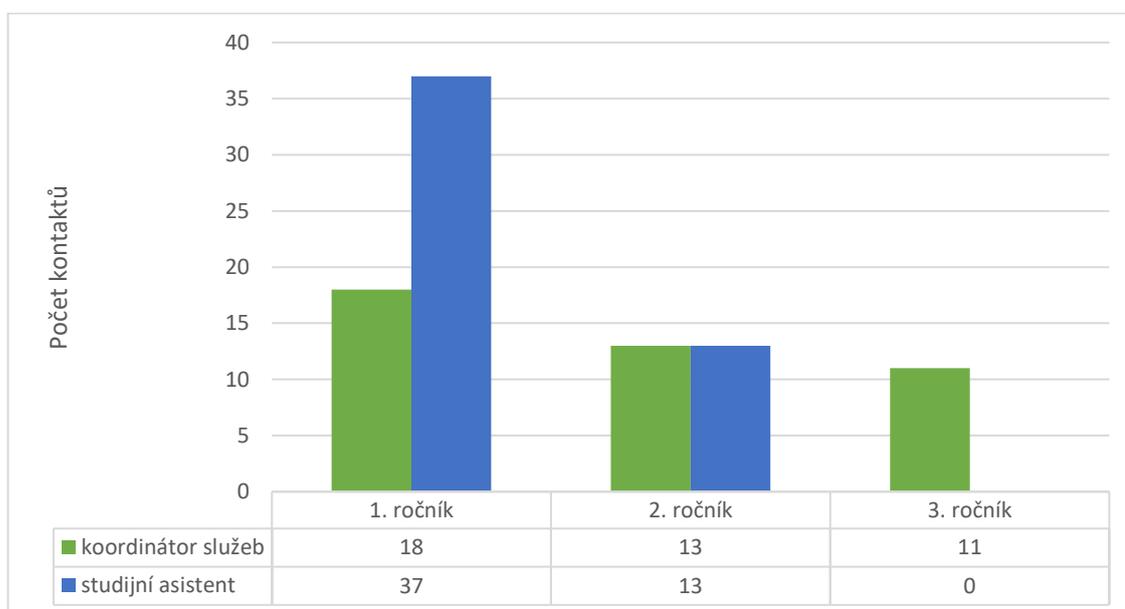
Analýza dokumentů, charakter potíží a potřeb studenta ukazuje, že třetí rok byl spojen zejména s podporou v oblasti **narušení exekutivních funkcí** (podpora se týkala zejména organizace výuky a zkoušení, ale i studijně-administrativních záležitostí), v oblasti **smyslového vnímání** (v rámci výuky) a oblasti **samostatného bydlení**.

K zajištění těchto oblastí byly využity úpravy v rámci výuky (servisní i organizační opatření), materiálně-technické zabezpečení (diktafon) a podpora samostatného bydlení (zprostředkování ubytování). Jednotlivé potřeby studenta byly personálně zajišťovány – koordinátorem služeb a pedagogy ve výuce, rodinou (otec) a ředitelkou CPSSP.

Vyhodnocení adaptačního procesu studenta č. 2

Analýza a komparace dostupných dat za jednotlivé akademické roky umožňuje zhodnotit adaptační proces studenta v prostředí Univerzity Palackého v Olomouci. Student č. 2 nevyžadoval podporu v rámci přijímacího řízení na bakalářský studijní program (s ohledem na předchozí zkušenosti).

Z hlediska charakteru kontaktů s poskytovateli služeb CPSSP (koordinátor a studijní asistent) je možné vyvodit zvýšenou podporu a kontakt s koordinátorem služeb a studijním asistentem zejména v prvním roce studia. Počet kontaktů s poskytovateli služeb se v průběhu let snižoval, jak ilustruje graf 14. Student sám uvedl, že se zvýšila jeho schopnost řešit obtíže spojené se studiem a životem na univerzitě samostatně, snížení počtu kontaktů se studijním asistentem poukazuje na osvojení studijně-pracovních strategií související s organizováním a plánováním aktivit souvisejících se studiem a přípravou na výuku.



Graf 14 Celkový počet kontaktů studenta č. 2 s poskytovateli služeb CPSSP

Z analýzy a komparace tematických oblastí potřeb (tabulka 29) je možné vysledovat jednotlivé obtíže studenta č. 2, které se spojovaly se studiem na vysoké škole. Z hlediska obsahového

odpovídají třem oblastem, které byly vymezeny v koncepčním rámci definovaném Bratskou & Jarošovou (in Konečný, 1989).

U studenta se objevovaly obtíže v oblasti adaptace na *institucionální systém školy*, tyto obtíže se projevily nejen v oblasti výuky a zkoušení, ale i organizování a plánování aktivit spojených se studiem či přípravou na výuku. U studenta se neobjevily obtíže v rámci prostorové orientace. Stěžejní roli u studenta v rámci adaptace na institucionální systém školy mělo předchozí studium na Univerzitě Palackého v Olomouci, předchozí zkušenosti se studiem se promítly taktéž do oblasti prostorové orientace v prostředí univerzity, kde student nevykazoval žádné obtíže (i přesto, že uvedl, že v předchozím studiu se tyto obtíže objevovaly). S ohledem na překročení standardní doby studia u studenta č. 2 se objevily obtíže s vyřizováním studijně-administrativních záležitostí, tyto deficity spadaly jak do oblasti adaptace na institucionální systém školy a administrativu spojenou se studiem, ale měly přesah do adaptace na změny v existenčních podmínkách studenta. S ohledem na pozdní reakci při podání odvolání vznikly studentovi zvýšené náklady na studium v podobě vyměření poplatku za studium v plné výši.

Analýza tematických oblastí v kontextu institucionálního systému dokládá, že u studenta v průběhu let došlo k postupné adaptaci zejména v oblasti organizování a plánování studijních aktivit a přípravě na výuku. V této oblasti byly u studenta realizovány nácviky studijně-pracovních strategií zaměřené na proces učení (v souvislosti se smyslovým vnímáním), plánování studijních aktivit (time-management), a využití technologií v případě kontroly zadaných úkolů. V kontextu samotné výuky zůstaly potřeby, související s deficitem plynoucí z primární diagnózy téměř nezměněny s výjimkou využití individuálního termínu absolvování jednotlivých předmětů.

Změny v *existenčních podmínkách* souvisely primárně se samostatným životem studenta v prostředí univerzity a měly svým charakterem do určité míry také přesah i do jiných rovin definovaných Bratskou & Jarošovou (in Konečný, 1989). S ohledem na zvýšené finanční nároky spojené se studiem na vysoké škole student využíval možnost zapůjčení diktafonu (materiální zabezpečení) po celou dobu studia.

Avizovaný přesah roviny existenčních podmínek a oblasti kulturně-společenské atmosféry univerzity lze spatřovat zejména v kontextu samostatného bydlení studenta na vysokoškolských kolejích a obtíže spojené se společným soužitím. Student od 2. ročníku studia využíval podporu v zajištění ubytování na jednolůžkovém pokoji. Tato podpora se týkala jak změn v existenčních podmínkách (tj. zvýšení finančních nároků na studenta při platbě za jednolůžkový pokoj) a však

souvisela se sociální interakcí a tvorbou sociálních sítí, kterou je možné řadit do oblasti kulturně-společenské atmosféry univerzity (tj. deficity v navazování sociální interakce se spolubydlícími).

V souvislosti s adaptací v oblasti existenčních podmínek u studenta je možné konstatovat, že samostatné bydlení sice vedlo ke snížení úzkosti spojené s deficity v oblasti sociální interakce, avšak do určité míry vedlo k izolaci studenta ve vztahu k vrstevníkům žijícím na vysokoškolských kolejích. Tyto změny vedly ke zvýšení nákladů spojených s ubytováním. Výše zmiňované vyměření poplatků za studium, které lze taktéž zařadit do oblasti existenčních podmínek mělo zásadní dopad na finanční situaci studenta, což se následně projevilo do vztahů v rodině.

Oblast *kulturně-společenské atmosféry* univerzity byla částečně zmíněna ve spojitosti se samostatným bydlením studenta a rovinou existenčních podmínek. Tato oblast se však promítla i do další roviny – adaptaci na institucionální systém. Provázanost obou rovin můžeme vidět zejména v informovanosti spolužáků o specifických potřebách studenta. Obtíže studenta ovlivnily jak rovinu sociální interakce ve vztahu k vrstevníkům ve výuce, tak i samotný proces výuky.

Dílčí proces adaptace v oblasti kulturně-společenské atmosféry univerzity je možné vysledovat zejména v kontextu poskytované emocionální podpory u studenta č. 2. V 1. ročníku studia se jednalo o pravidelnou podporu v rámci sebepojetí ve vztahu k vrstevníkům v prostředí univerzity a souvisela se studentovým vnímáním sebe sama a své identity. Ve 2. ročníku studia byla studentovi poskytována podpora v oblasti navazování sociální interakce s vrstevníky. Tato podpora v následujícím roce již studentovi nebyla poskytována.

Tematické oblasti potřeb – student č. 2		
1. ročník – bakalářské studium (2017/2018)	2. ročník – bakalářské studium (2018/2019)	3. ročník – bakalářské studium (2019/2020)
Uzpůsobení výuky a zkoušení (navýšení času na zkoušení, použití diktafonu, úpravy v rámci smyslového vnímání, doporučení pro jasné definování požadavků ve výuce)	Uzpůsobení výuky a zkoušení (navýšení času na zkoušení, použití diktafonu, úpravy v rámci smyslového vnímání, individuální termín absolvování předmětu)	Uzpůsobení výuky a zkoušení (navýšení času na zkoušení, použití diktafonu, úpravy v rámci smyslového vnímání, individuální termín absolvování předmětu)

Organizování a plánování studijních aktivit a přípravě na výuku (time-management, kontrola zadaných úkolů, strategie učení související se smyslovým vnímáním)	Organizování a plánování studijních aktivit a přípravě na výuku (time-management, kontrola zadaných úkolů)	
Sociální interakce a komunikace související s výukou (informování spolužáků o specifických potřebách studenta).		
Materiální zabezpečení (zapůjčení diktafonu)	Materiální zabezpečení (zapůjčení diktafonu)	Materiální zabezpečení (zapůjčení diktafonu)
Vnímání vlastní identity – sebepojetí (emocionální podpora)		
Emocionální oblast (podpora sebepojetí ve vztahu k vrstevníkům)	Emocionální oblast (podpora v oblasti navazování sociální interakce s vrstevníky)	
	Samostatné bydlení (zajištění samostatného pokoje)	Samostatné bydlení (zajištění samostatného pokoje)
		Oblast studijně-administrativních záležitostí (poplatky za studium)

Tabulka 29 Přehled tematických oblastí potřeb analyzovaných u studenta č. 2

4.6.7.3 Student č. 3

Rodinná anamnéza

Student č. 3 pochází z neúplné rodiny. Před nástupem na vysokou školu i v průběhu vysoké školy bydlel s matkou doma (na univerzitu denně dojížděl).

Školní anamnéza

Z analýzy dostupné dokumentace z předchozího vzdělávání (doporučení Speciálně pedagogického centra) vyplývají informace o doporučených postupech v rámci vzdělávání na střední škole (gymnázium). Studentovi byly poskytovány podpůrné opatření v rámci úpravy prostředí (vizualizace a strukturalizace), samostatné práci a samostatného chování (strukturalizace a individualizace). V souvislosti s odbouráváním nežádoucího chování (plynoucí z úzkosti a stresu) bylo doporučeno předcházet chování zejména vizualizací výkladu

a zadávání úkolů (s preferencí kombinace ústní a písemné podoby). S ohledem na možné prohlubování sociálních deficitů související s primární diagnózou Aspergerův syndrom bylo doporučeno vytvářet příležitosti pro kolektivní práci. V kontextu výuky, výkladu učiva, jeho procvičování a ověřování bylo doporučeno strukturovat a vizualizovat všechny aspekty související s těmito tématy a rozvíjet je v rámci kontextu učiva. Doporučení dále upozorňovala na potřebu rozvoje dovedností pro praktický život (není dále specifikováno) a nutností pracovat s třídou tak, aby nedocházelo k vyčleňování z kolektivu či šikaně. V případě změn bylo nutné jej na tyto skutečnosti připravovat. Studentovi byl přiznán nárok v podobě asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě (dle možností školy) a účast dalšího odborníka (psychologa). Pro všechny předměty na střední škole měl student vypracovaný individuální vzdělávací plán. Zpráva upozorňuje na kolísání výkonu studenta v rámci vzdělávání.

Asistent pedagoga se zaměřovat na rozvíjení a upevňování sociálních vztahů s vrstevníky (sociální scénáře), samostatnost při aktivitách, možnosti rozhodovat se a přijímat za svá rozhodnutí odpovědnost. Dále pak na přípravu pomůcek a práci se studentem dle zásad strukturovaného učení.

V době zapojení studenta do výzkumného projektu byl od akademického roku 2013/2014 studentem bakalářského studijního programu filologie, obor Anglická filologie a Španělská filologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Studium řádně úspěšně absolvoval v akademickém roce 2016/2017 a získal bakalářský titul.

Zdravotní anamnéza

Ze zdravotní dokumentace (zpráva psychiatra) vyplývá, že student č. 3 pravidelně dochází do psychiatrické ambulance pro primární diagnózu Aspergerův syndrom (F84.5). Další komorbidity nejsou uvedeny ve zdravotní dokumentaci a student v průběhu studia žádné komorbidity neuvedl. Přes doporučení psychiatra student nikdy neužíval medikaci v souvislosti s primární diagnózou. Ze zprávy potvrzující diagnostická kritéria pro Aspergerův syndrom je patrné stereotypní odbíhání k negativním zážitkům z dětství a školního prostředí nebo výrazné zaměření na specifické zájmy. Při zvýšeném stresu se objevují nestandardní projevy chování - objevují kývavé pohyby trupu nebo zvýšená hovornost. Zpráva potvrzuje hypersenzitivitu na zvukové podněty.

Charakteristika adaptačního procesu v prostředí Univerzity Palackého v Olomouci

Akademický rok 2017/2018

Centrum podpory studentů se specifickými potřebami kontaktoval sám student s ohledem na předchozí zkušenosti s podporou na vysoké škole. Student v době zapojení do výzkumného projektu nastoupil do navazujícího magisterského studia v oblasti vzdělávání filologie. S ohledem na předchozí zkušenosti se vzděláváním v bakalářské formě studia student nevyžadoval úpravu u přijímacího řízení na navazující magisterské studium.

Funkční diagnostika a nástup do prvního semestru akademického roku 2017/2018

Funkční diagnostika byla provedena dne 3. 10. 2017 a skládala se z analýzy zdravotní dokumentace studenta (zpráva od lékaře odborníka – psychiatra), doporučení speciálně pedagogického centra, polostrukturovaného rozhovoru se studentem, vyplnění vstupního dotazníku, a praktické ukázky dovedností v oblastech – orientace v prostoru, orientace v informačním systému univerzity (STAG). Na základě výše zmíněného byl stanoven funkční dopad zdravotního postižení na aktivity nezbytné pro studium zvoleného studijního programu.

Student byl primárně evidován v kategorii E – Student s poruchou autistického spektra.

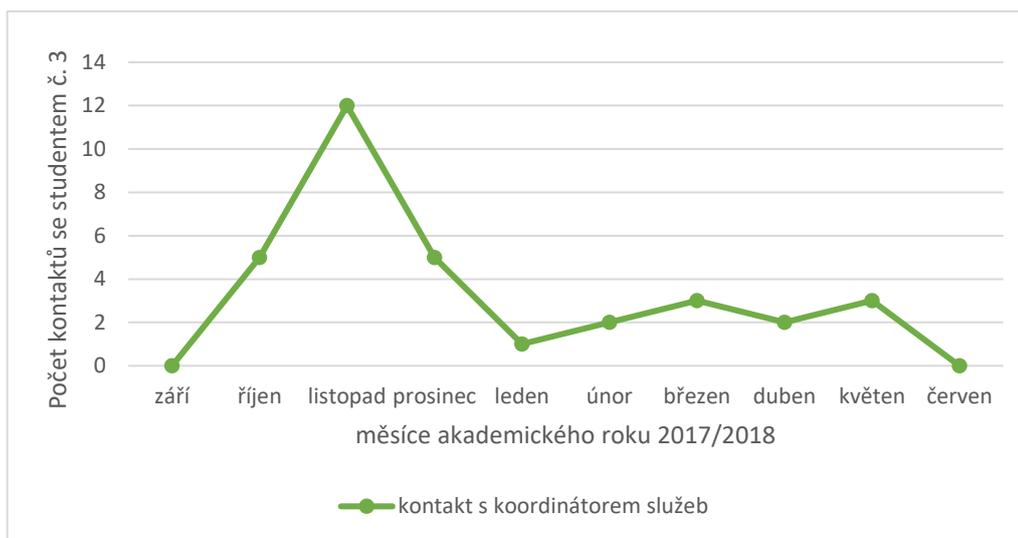
Charakter a frekvence kontaktů studenta č. 3 s CPSSP

Obecně lze říci, že počet kontaktů s koordinátorem služeb pro studenty s poruchou autistického spektra byl intenzivní na začátku akademického roku, kdy docházelo k analýze potřeb studenta a nastavení adekvátní podpory. Student byl vždy kontaktován ze strany CPSSP na začátku každého semestru akademického roku prostřednictvím e-mailu. S ohledem na organizaci akademického roku tento kontakt proběhl vždy v měsíci září a únoru.

Dominantním prvkem na začátku akademického roku byla funkční diagnostika, ze které vychází nastavení servisních a organizačních opatření. Na začátku semestru lze sledovat vyšší frekvenci setkávání s koordinátorem služeb nejen z důvodu revize potřeb studenta a řešení aktuálních obtíží, které se promítají do studia. Obsah jednotlivých kontaktů/setkání měl diagnostický charakter (kontext funkční diagnostiky), informační charakter (poskytování informací souvisejících s charakterem studijního programu) a nácvik studijně-pracovních strategií (v oblasti sociální interakce a celkového klimatu v prostředí univerzity).

V tomto akademickém roce došlo k 5 osobním kontaktům studenta a koordinátora služeb v celkovém rozsahu 4 hodiny a 30 minut, dále 20 telefonických kontaktů v celkové délce 7 hodin a 10 minut, 6 kontaktů prostřednictvím e-mailové komunikace a 2 SMS zprávy.

Graf 15 ilustruje počet kontaktů koordinátora služeb se studentem č. 3. I přes doporučení a závěry funkční diagnostiky student opakovaně odmítl nabídku studijní asistence s ohledem na předchozí negativní zkušenosti s asistentem pedagoga na střední škole.



Graf 15 Počet kontaktů studenta č. 3 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2017/2018

Analýza tematických oblastí v akademickém roce 2017/2018

Ze závěrů funkční diagnostiky (analýzy zdravotní a jiné dokumentace studenta, polostrukturovaného rozhovoru se studentem, vyplnění dotazníků a praktické ukázky dovedností v oblastech) a analýzy komunikace se studentem v průběhu akademického roku s koordinátorem služeb CPSSP a na základě pozorování studenta v přirozeném prostředí vysoké školy bylo možné vymezit několik tematických oblastí potřeb, které uvádí tabulka 30.

Tyto jsou doplněny o specifickou podporu či možnosti řešení v dané oblasti včetně personálního či jiného zajištění. Podpora a možnosti řešení vycházely vždy z kontextu dané situace a předpokladů na straně studenta a CPSSP.

<i>Tematické oblasti potřeb</i>	Metoda sběru dat	Podpora/možnosti řešení	Personální zajištění
--	-------------------------	--------------------------------	-----------------------------

<i>Uzpůsobení výuky a zkoušení</i>	Rozhovor, závěry funkční diagnostiky	Navýšení časového limitu v rámci písemné zkoušky/zápočtu o 25%. Doporučení písemně informovat studenta o požadavcích ke splnění jednotlivých předmětů.	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
	Rozhovor, pozorování (ABC data, rozhovor funkčního hodnocení chování, škála hodnocení motivace chování)	Eliminace nestandardního chování ve výuce (stereotypní komunikace o specifických zájmech v zátěžových situacích).	Vyučující a koordinátor služeb.
<i>Organizování a plánování studijních aktivit a příprava na výuku</i>	Rozhovor	Nácvik studijně-pracovních strategií – nácvik průběžné kontroly plnění zadaných úkolů (práce s diářem).	Koordinátor služeb.
<i>Sociální interakce a komunikace – s vyučujícími</i>	Závěry funkční diagnostiky, pozorování	Nácvik komunikačních strategií při kontaktu s vyučujícím – osobní schůzka, e-mailová komunikace (zásady, pravidla, modelové situace).	Koordinátor služeb a vybraní vyučující.
<i>Sociální interakce a komunikace – se spolužáky</i>	Rozhovor	Nácvik strategií při komunikaci s vrstevníky (spolužáky) – význam přátelství, pravidla komunikace a vzájemné interakce.	Koordinátor služeb a vybraní spolužáci.
<i>Emocionální oblast</i>	Rozhovor, pozorování	Nácvik strategií pro eliminaci prožívání stresu a úzkosti (související s pocity selhání – související se studijními výsledky).	Koordinátor služeb, doporučení na konzultaci s psychologem.

Tabulka 30 Tematické oblasti potřeb studenta č. 3 analyzované v akademickém roce 2017/2018

V akademickém roce 2017/2018 si student přál informovat vyučující o svých specifických potřebách a závěry plynoucí z funkční diagnostiky. Koordinátor služeb informoval vyučující na začátku každého semestru o tom, jaká servisní a organizační opatření byla studentovi na základě funkční diagnostiky doporučena. Týkalo se zejména o navýšení časového limitu při

plnění písemných zápočtů a zkoušek o 25% (zejména z důvodu zvýšeného prožívání stresu, díky kterému student nedostatečně přečte zadání úlohy). Dále bylo vyučujícím doporučeno písemně informovat studenta o požadavcích ke splnění jednotlivých předmětů. V kontextu výuky došlo v měsíci listopadu ke zvýšené podpoře studenta i katedry v oblasti řešení nestandardního chování studenta v prostředí univerzity. Toto chování bylo definováno jako zvýšená hovornost studenta v průběhu výuky, která nesouvisela s probíraným tématem a týkala se specifických zájmů studenta, ale také jeho zvýšená potřeba vyhledávat kontakt s vybranými vyučujícími a spolužáky.

Zvýšená potřeba vyhledávat kontakt s vybranými jedinci byla hodnocena jako nepříjemná a přesahující rámec běžné interakce. Student prokazoval (a sám deklaroval) nadstandardní nároky na tyto jedince, související místy až s obsedantní představou o jejich dokonalosti případně nedokonalosti. Tyto nároky byly studentem interpretovány vysvětlovány v kontextu bývalých zážitků se studiem a projevy šikany na střední škole²⁸. S ohledem na charakter obtíží související se zvýšenými interakcemi s vybranými jedinci (vyučující a spolužáci) a nemožnost sběru dat v přirozeném prostředí byla navržena podpora související s nácvikem sociálně-komunikačních strategií jak na straně studenta, tak na straně vyučujících i spolužáků. U studenta byly analyzovány situace, které byly jím i okolím vyhodnocovány jako klíčové a následně došlo k nácviku alternativního chování v těchto situacích a změně dosavadních vzorců chování. S ohledem na diverzitu prostředí však nebylo možné ověřit efektivitu těchto postupů a kontrolu užívání těchto vzorců v praxi.

S ohledem na nestandardní chování studenta ve výuce, byla shromážděna data z pozorování (ABC data), ale také data vyplývající z Rozhovoru funkčního hodnocení chování a data získaná prostřednictvím Škály motivace chování. Na základě analýzy těchto dokumentů došlo k vypracování plánu intervence, který vedl k jistému snížení tohoto chování. S ohledem na mnoho faktorů a implementaci strategie do více vyučovacích jednotek došlo pouze k částečné eliminaci nestandardního chování studenta v procesu výuky. Studentovo chování bylo ovlivněno strachem, souvisejícím s pocity možného selhání v prostředí vysoké školy (jak v oblasti studijních výsledků, tak v oblasti navazování vztahů s lidmi v prostředí univerzity – vyučujícími a spolužáky). Téma strachu ze selhání bylo v případě studenta doprovázeno kladením zvýšených nároků na vlastní osobnost. S ohledem na charakter těchto obtíží byla

²⁸ Pedagogičtí pracovníci na univerzitě a spolužáci studenta č. 3 disponovali vizuálními nebo charakterovými znaky, které odpovídali lidem, se kterými student č. 3 neměl vyřešené konflikty v minulosti.

studentovi doporučena odborná psychologická pomoc. Tuto pomoc student č. 3 v souvislosti s negativními zkušenostmi z minulosti odmítl.

U studenta byly dále identifikovány obtíže v organizování a plánování aktivit při studiu a přípravě na výuku, s ohledem na tyto obtíže došlo k nácviku studijně-pracovních strategií, jednalo se zejména o práci s diářem a průběžné značení plánovaných a splněných úkolů.

Analýza dokumentů, charakter potíží a potřeb studenta ukazuje, že první rok navazujícího magisterského studia byl spojen s podporou v oblasti **narušení exekutivních funkcí** (organizování výuky a zkoušení), v kontextu samotné výuky i mimo ni, dále v oblasti **sociální interakce a komunikace** (ve vztahu k vyučujícím i spolužákům) a **podpoře osobnosti jedince na úrovni emocionální**.

K zajištění těchto oblastí byly využity **úpravy v rámci výuky** (servisní i organizační opatření), nácvik **studijně-pracovních strategií** a **emocionální podpora v podobě konzultací** s koordinátorem služeb. Jednotlivé potřeby studenta byly personálně zajišťovány zejména koordinátorem služeb ve spolupráci s pedagogy studenta a jeho spolužáky (vybraní jedinci).

Akademický rok 2018/2019

Revize funkční diagnostiky proběhla dne 25. 9. 2018 za účelem analýzy aktuálních potřeb studenta na začátku nového akademického roku. K revizi bylo využito polostrukturovaného rozhovoru se studentem a analýza studijního programu pro 2. ročník studijního programu. Na základě analýzy potřeb studenta a požadavcích studijního programu byl revidován funkční dopad zdravotního postižení na aktivity nezbytné pro studium.

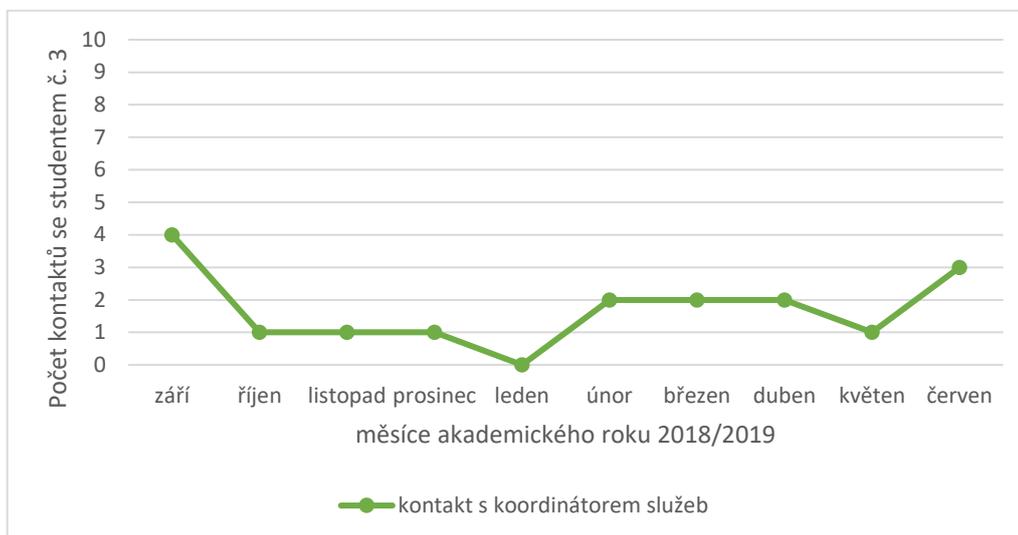
Charakter a frekvence kontaktů studenta č. 3 s CPSSP

Analýza počtu kontaktů s **koordinátorem služeb** a jejich charakter/obsah byl zpočátku akademického roku více zaměřen na identifikaci potřeb studenta – tj. revizi funkční diagnostiky. Student byl opět kontaktován ze strany CPSSP na začátku každého semestru akademického roku prostřednictvím e-mailu (tento kontakt je taktéž zahrnut do analýzy kontaktů v měsíci září a únoru). Další kontakty byly pouze ze strany studenta a vycházely z jeho aktuálních potřeb.

V tomto akademickém roce došlo k 3 osobním schůzkám studenta s koordinátorem služeb v celkovém rozsahu 2 hodiny, dále 8 telefonických kontaktů v celkové délce 2 hodiny a 45

minut, 4 kontakty prostřednictvím e-mailové komunikace a 2 kontakty realizované prostřednictvím SMS zprávy.

Graf 16 ilustruje počet kontaktů s koordinátorem služeb v procesu adaptace u studenta č. 3. Intenzita kontaktů byla vyšší na začátku akademického roku a pak v průběhu letního semestru.



Graf 16 Počet kontaktů studenta č. 3 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2018/2019

Analýza tematických oblastí v akademickém roce 2018/2019

Ze závěrů funkční diagnostiky (analýzy zdravotní a jiné dokumentace studenta, polostrukturovaného rozhovoru se studentem, vyplnění dotazníků a praktické ukázky dovedností v oblastech) a analýzy komunikace se studentem v průběhu akademického roku s koordinátorem služeb CPSSP bylo možné vymezit několik tematických oblastí potřeb, které uvádí tabulka 31.

Tyto tematické oblasti potřeb jsou doplněny o specifickou podporu či možnosti řešení v dané oblasti včetně personálního či jiného zajištění. Podpora příp. možnosti řešení vycházely vždy z kontextu dané situace a možností na straně studenta nebo CPSSP.

<i>Tematické oblasti potřeb</i>	Metoda sběru dat	Podpora/možnosti řešení	Personální zajištění
<i>Sociální interakce a komunikace – s vyučujícími</i>	Rozhovor, závěry funkční diagnostiky	Konzultace v oblasti komunikace s vyučující na mateřské dovolené.	Koordinátor služeb.

<i>Podpora v oblasti samostatného bydlení</i>	Rozhovor	Nácvik strategií pro efektivní organizaci předmětů denní potřeby.	Koordinátor služeb.
<i>Rozhodování a zodpovědnost za své jednání</i>	Rozhovor	Konzultace s ohledem zvýšené absence v některých předmětech, nácvik formulace omluvy a návrhu možností řešení.	Koordinátor služeb

Tabulka 31 Tematické oblasti potřeb studenta č. 3 analyzované v akademickém roce 2018/2019

V tomto akademickém roce si student nepřál informovat vyučující o svém zdravotním stavu. S ohledem na tento fakt mu byla poskytována podpora pouze v souvislosti s aktivitami a oblastmi, které se nevztahovaly k úpravám souvisejících přímo s procesem výuky. Student informoval koordinátora služeb, že o jeho specifických potřebách jsou již katedra i spolužáci informováni z předchozího akademického roku. Student dále uvedl, že již není nutná potřeba navýšení časového limitu v případě písemných zkoušek a zápočtů ani doporučení písemně informovat o požadavcích ke splnění jednotlivých předmětů.

Na základě rozhovoru se studentem však nadále docházelo k podpoře v rámci sociální interakce a komunikace s vyučujícími, v tomto akademickém roce se však jednalo pouze o poradenské služby související s doporučením omezit až eliminovat kontakt s některými vyučujícími (z důvodu mateřské dovolené vyučující).

Dále student otevřel otázku organizace předmětů denní potřeby související s bydlením studenta. I přesto, že student nadále bydlel u matky, bylo žádoucí s ohledem na možné dopady těchto obtíží vytvořit specifickou strategii, která ovlivňovala uspořádání předmětů v domácnosti. Pro rychlejší dohledání osobních předmětů souvisejících s cestou do školy (peněženka, doklady, studijní materiály apod.) bylo studentovi doporučeno strukturovat studijní materiály do složek a ukládat předměty nezbytné pro odjezd do školy na specifické místo. V kontextu tohoto tématu se objevilo ještě jedno téma – rozhodování a odpovědnost za své chování. V důsledku výše zmíněných obtíží došlo ke zvýšené absenci v některých předmětech (student nebyl schopen se dostavit včas na některé předměty realizované v ranních hodinách). V této oblasti byly realizovány konzultace se studentem společně s nácvikem vhodné formulace omluvy a případný návrh možností řešení.

Analýza získaných dat, charakter potíží a potřeb studenta ukazuje, že druhý rok byl spojen zejména s podporou v oblasti **sociální interakce** (ve vztahu k vyučujícím), **organizováním**

předmětů denní potřeby a rozvojem osobnostních charakteristik studenta (zodpovědnost).

K zajištění těchto potřeb byly poskytovány zejména konzultace ve výše zmíněných oblastech. Jednotlivé potřeby studenta byly personálně zajišťovány koordinátorem služeb.

Akademický rok 2019/2020

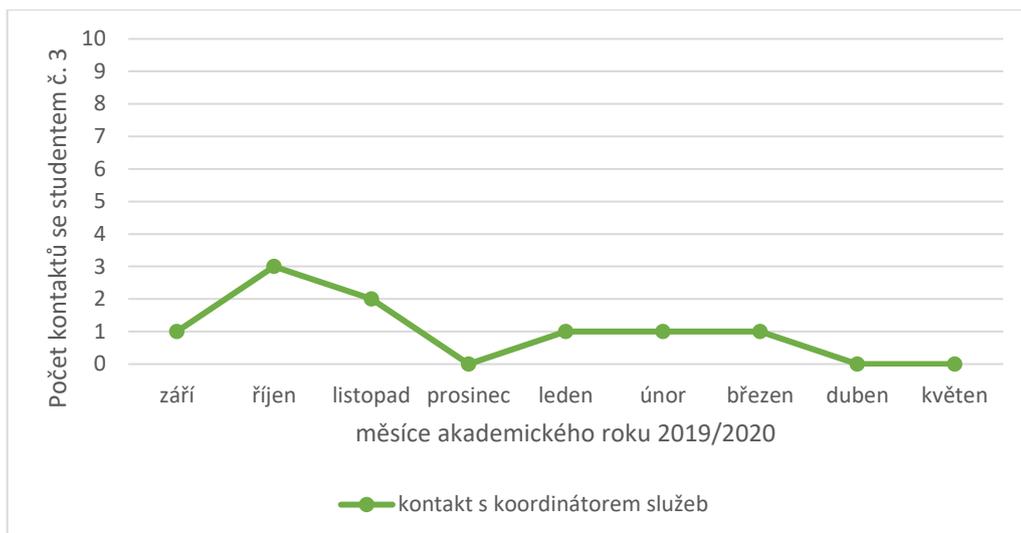
Revize funkční diagnostiky proběhla dne 23. 9. 2019 za účelem analýzy aktuálních potřeb studenta na začátku nového akademického roku. K revizi bylo využito polostrukturovaného rozhovoru se studentem. Student v předchozím akademickém roce nesplnil všechny požadavky potřebné pro ukončení studia. Z tohoto důvodu došlo k prodloužení doby studia o jeden rok. V tomto akademickém roce student vykonával pouze státní závěrečné zkoušky a psal diplomovou práci.

Charakter a frekvence kontaktů studenta č. 3 s CPSSP

Analýza počtu kontaktů s **koordinátorem služeb** a jejich charakter/obsah byl zpočátku akademického roku zaměřen na identifikaci potřeb studenta a revizi funkční diagnostiky a zajištění optimální podpory na 1. semestr akademického roku. Student byl vždy kontaktován ze strany CPSSP na začátku každého semestru akademického roku prostřednictvím e-mailu (tyto kontakty v září a únoru jsou zakomponovány do grafu 17). Další kontakty byly pouze ze strany studenta a vycházely z jeho aktuálních potřeb.

V tomto akademickém roce došlo ke 3 osobním schůzkám studenta a koordinátora služeb v celkovém rozsahu 1 hodina a 30 minut, 2 hodiny, 4 telefonní kontakty v celkové délce 1 hodina a 5 minut a 2 kontakty prostřednictvím e-mailové komunikace.

Graf 17 obsahuje četnost kontaktů s koordinátorem služeb.



Graf 17 Počet kontaktů studenta č. 3 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2019/2020

Analýza tematických oblastí v akademickém roce 2019/2020

Ze závěrů funkční diagnostiky (analýzy zdravotní a jiné dokumentace studenta, polostrukturovaného rozhovoru se studentem, vyplnění dotazníků a praktické ukázky dovedností v oblastech) a analýzy komunikace se studentem v průběhu akademického roku s koordinátorem služeb CPSSP bylo možné vymezit několik tematických oblastí potřeb, které uvádí tabulka 32.

Tyto jsou doplněny o specifickou podporu či možnosti řešení v dané oblasti včetně personálního či jiného zajištění. Podpora příp. možnosti řešení vycházely vždy z kontextu dané situace a možností na straně studenta nebo CPSSP.

<i>Tematické oblasti potřeb</i>	Metoda sběru dat	Podpora/možnosti řešení	Personální zajištění
<i>Sociální interakce a komunikace (s pedagogem)</i>	Rozhovor	Konzultace v oblasti komunikace s vyučující na mateřské dovolené.	Koordinátor služeb.
<i>Pracovní uplatnění</i>	Rozhovor	Konzultace v oblasti pracovního uplatnění.	Koordinátor služeb, Kariérní centrum UP.

Tabulka 32 Tematické oblasti potřeb studenta č. 3 analyzované v akademickém roce 2019/2020

V tomto akademickém roce student č. 3 si student nepřál informovat vyučující o svém zdravotním stavu. Ani v tomto akademickém roce mu nebyly poskytovány služby týkající se úprav v rámci výuky.

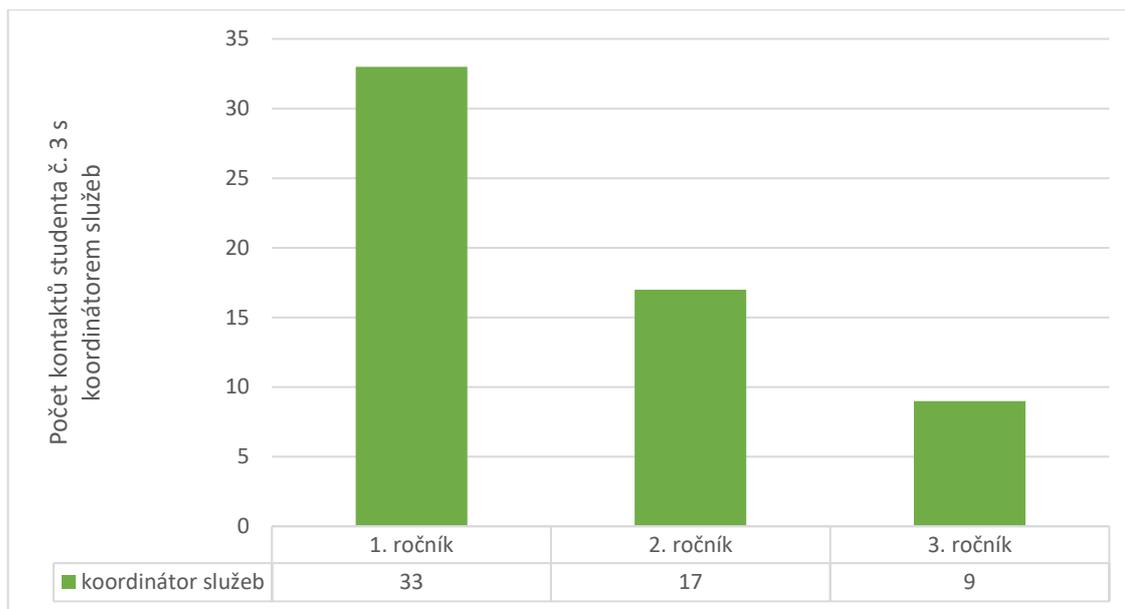
Nadále přetrvávaly pocity nejistoty a stresu studenta spojené s komunikací s vyučující, která byla toho času na mateřské dovolené. V této rovině bylo studentovi opět doporučeno eliminovat kontakt s vyučující. Získané informace potvrzují, že student vyučující nekontaktoval.

Student se v tomto akademickém roce připravoval na státní závěrečné zkoušky a koncipoval závěrečnou (diplomovou práci). U studenta nebyly realizovány servisní ani jiné organizační opatření v rámci státních závěrečných zkoušek. S ohledem na ukončení studia na vysoké škole však student oslovil koordinátora s možnostmi podpory v oblasti pracovního uplatnění (zejména v souvislosti s komunikačními obtížemi u pohovoru a formulací životopisu). Student byl odkázán na Kariérní centrum Univerzity Palackého v Olomouci, kde mu byly poskytnuty poradenské služby.

Analýza dokumentů, charakter potíží a potřeb studenta ukazuje, že závěrečný ročník byl spojen zejména s podporou v oblasti **sociální interakce a pracovního uplatnění**. Tyto potřeby byly personálně zajišťovány zejména koordinátorem služeb a poradenskými pracovníky Kariérního centra Univerzity Palackého v Olomouci.

Vyhodnocení adaptačního procesu studenta č. 3

Je možné říci, že počet kontaktů studenta č. 3 s poskytovateli služeb (koordinátor služeb) v průběhu studia klesal, jak ilustruje graf 18. Student sám uvedl, že se zvýšila jeho schopnost řešit obtíže spojené se studiem a životem na univerzitě samostatně – zejména v rámci výuky a přípravě na samotné vyučování.



Graf 18 Celkový počet kontaktů studenta č. 3 s koordinátorem služeb

Z analýzy a komparace tematických oblastí (obtíží studenta č. 3) v průběhu studia, které uvádí tabulka 33, je možné vysledovat data, která lze zasadit do koncepčního rámce upraveného dle Bratské & Jarošové (in Konečný, 1989).

U studenta se objevovaly z počátku studia obtíže v oblasti adaptace na *institucionální systém univerzity*, tyto obtíže se projevovaly nejen v oblasti výuky, ale i v oblasti přípravy na výuku a organizování studijních aktivity. V souvislosti s touto oblastí je možné vidět v rámci studia určité změny – student si v 1. ročníku přál informovat vyučující o svých specifických potřebách. V dalších letech již servisní a organizační opatření považoval za nadbytečná a rozhodl se v případě obtíží situaci řešit individuálně. Z hlediska organizování a plánování aktivit souvisejících s přípravou na výuku a studiem byl u studenta realizován specifický nácvik studijně-pracovních strategií, který vedl k posílení dovedností v oblasti kontroly plnění úkolů a plánování aktivit.

Oblast adaptace na institucionální systém má specifický přesah do oblasti adaptace v rámci *kulturně-společenské atmosféry* univerzity (sociální interakce a tvorba sociálních sítí). U studenta se objevovaly výraznější obtíže při navazování sociální interakce a komunikace jak s vyučujícími, tak se spolužáky, tyto deficity dále ovlivňovaly emoční stabilitu studenta. Tato ústila v nutkavou potřebu vztahy konzultovat s dalšími osobami (např. s koordinátorem služeb). Obtíže studenta v rámci sociální interakce se promítaly jak do procesu samotné výuky, tak i do *organizování volného času* studenta a to zejména zvýšenou potřebou být úspěšný ve vztazích s vrstevníky a trávit s nimi volný čas. Student č. 3 přikládal přátelství velký důraz. Přátelské

vztahy a nároky na přátele byly dle jeho pojetí velmi vysoké. S ohledem na tato specifika ve vnímání přátelství se mu opakovaně nedařilo navazovat vztahy s vrstevníky na dlouhou dobu. V kontextu změn souvisejících s *existenčními podmínkami* došlo u studenta k podpoře v oblasti bydlení a péči o předměty denní potřeby s ohledem na efektivní uspořádání osobních věcí. V souvislosti s touto oblastí je nutné zmínit i podporu rozhodování a převzetí odpovědnosti za jednání, která student prožíval v souvislosti s pozdními příjezdy do výuky. V souvislosti s úspěšným absolvováním studia student oslovil ve 3. ročníku navazujícího magisterského studia koordinátora služeb s žádostí o podporu v rámci budoucího pracovního uplatnění. Student byl odkázán na Kariérní centrum Univerzity Palackého v Olomouci.

Tematické oblasti potřeb – student č. 3		
1. ročník – navazující magisterské studium (2017/2018)	2. ročník – navazující magisterské studium (2018/2019)	3. ročník – navazující magisterské studium (2019/2020)
Uzpůsobení výuky a zkoušení (informace vyučujícím o specifických potřebách, navýšení času, doporučení písemně informovat o požadavcích k jednotlivým předmětům, řešení nestandardních situací).	Student si nepřál informovat vyučující o specifických potřebách.	Student si nepřál informovat vyučující o specifických potřebách.
Organizování a plánování aktivit při studiu a přípravě na výuku (návčik strategií - kontrola plnění úkolů, práce s diářem).		
Sociální interakce a komunikace – s vyučujícími (návčik komunikačních strategií).	Sociální interakce a komunikace s vyučujícím (doporučení).	Sociální interakce a komunikace s vyučujícím (doporučení).
Sociální interakce a komunikace – se spolužáky (návčik komunikačních strategií).		
Emocionální oblast (návčik strategií a doporučení k eliminaci stresu a úzkosti).		
	Podpora v oblasti bydlení a péče o předměty denní potřeby.	

	Rozhodování a zodpovědnost za své jednání (návčik komunikace a navržení možnosti řešení).	
		Pracovní uplatnění (poradenství).

Tabulka 33 Přehled tematických oblastí potřeb analyzovaných u studenta č. 3

4.6.7.4 Student č. 4

Rodinná anamnéza

Student č. 4 pochází z neúplné rodiny. Do studia na vysoké škole žil s matkou a prarodiči.

Školní anamnéza

Adaptace na vzdělávací systém byla komplikovaná, z dokumentace vyplývá, že se obtížně adaptoval na prostředí třídy a kolektivu už od mateřské školy.

V souvislosti se vzděláváním na střední škole uvádí, že prožíval velkou trému, se spolužáky nevycházel dobře, zmiňuje zkušenosti se šikanou. Dále uvádí, že na úkoly potřeboval více času (obecně na všechny), nezvládal se efektivně připravovat na výuku zejména z toho důvodu, že se obtížně orientoval ve struktuře textu, nezvládal z textu vybrat podstatné a poznámky, které si dělal, byly pro něj nečitelné. Při komunikaci s vrstevníky i vyučujícími se objevovala překotná a nesrozumitelná komunikace.

Na střední škole byl integrován s individuálním vzdělávacím plánem, využíval zejména asistenta pedagoga, navýšení časového limitu u zkoušení a textů, měl upravenou maturitní zkoušku (zařazen do skupiny SPUO-3), u maturitní zkoušky využil zejména navýšení času

Zdravotní anamnéza

Aspergerův syndrom byl diagnostikován v roce 2013 spolu se specifickou fobií (z výšek). V kontextu PAS výrazněji narušena pragmatická složka komunikace a vyhodnocování sociálních vztahů, vazeb a emoční recipocita. Stereotypní zájmy a aktivity se výrazněji projevují v chování. Motorická dyskoordinace a apraxie jemné motoriky související s nerovnoměrným vývojem CNS. Intelektuálně v pásmu mírného nadprůměru. Celkově se objevuje pomalejší psychomotorické tempo. Nerovnoměrné psychomotorické tempo společně

s grafomotorickou neobratností se manifestují ve specifické poruše učení – dysgrafie a dysortografie.

Student č. 4 v minulosti neužíval medikaci související se zdravotním stavem vycházejícím z primární diagnózy Aspergerův syndrom ani s přidruženými obtížemi.

Charakteristika adaptačního procesu v prostředí Univerzity Palackého v Olomouci

Akademický rok 2018/2019

Centrum podpory studentů se specifickými potřebami kontaktovalo studenta na základě přihlášky ke studiu, kde student uvedl specifické potřeby spadající do okruhu poruch autistického spektra. Podpora u přijímacího řízení byla poskytnuta na základě telefonického kontaktu se studentem, na základě studia zdravotní dokumentace a dokumentace vystavená speciálněpedagogickým centrem k úpravě maturitní zkoušky.

Úprava přijímacího řízení se týkala navýšení časového limitu o 100%, přijímací řízení bylo navíc realizováno v klidnějším prostředí se sníženým počtem osob v místnosti. Student byl po absolvování přijímacího řízení přijat na studijní obor Biologie a ekologie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (bakalářský studijní program).

Funkční diagnostika a nástup do prvního semestru akademického roku 2018/2019

Funkční diagnostika byla provedena dne 1. 10. 2018 a skládala se z analýzy zdravotní dokumentace studenta, dokumentace z předchozího stupně vzdělávání (závěry speciálněpedagogického centra), polostrukturovaného rozhovoru se studentem, vyplnění vstupního dotazníku, a praktické ukázky dovedností v oblastech – orientace v prostoru, orientace v informačním systému univerzity (STAG). Na základě výše zmíněného byl stanoven funkční dopad zdravotního postižení na aktivity nezbytné pro studium zvoleného studijního programu.

Student byl primárně evidován v kategorii E – Student s poruchou autistického spektra. S ohledem na specifickou poruchu učení byla studentovi navržena možnost absolvovat DysTest – Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium. Specifická porucha učení byla potvrzena na základě vyšetření, které proběhlo 31. 10. 2018 (s ohledem na narůstající obtíže studenta v souvislosti s tvorbou poznámek během výuky a obtížemi s orientací v textu).

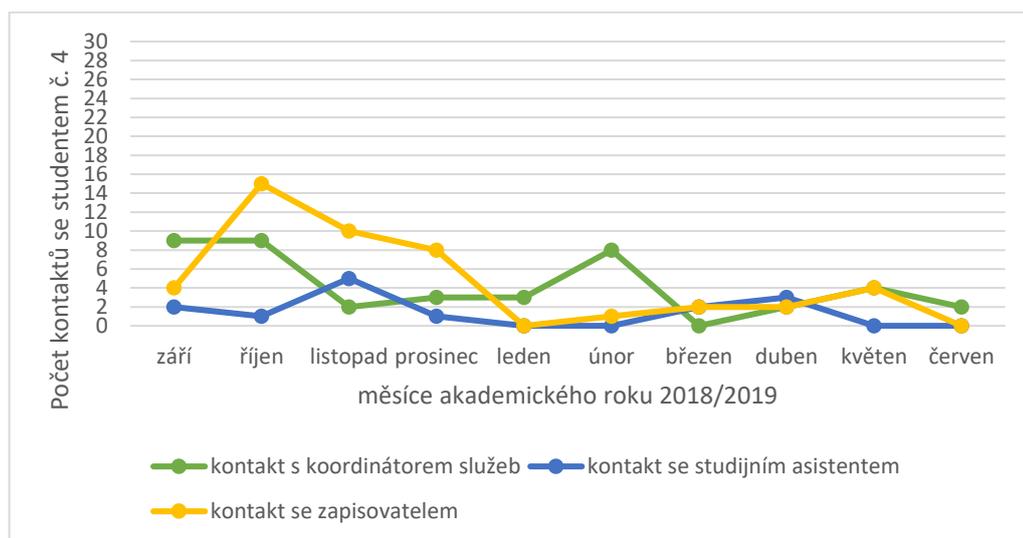
Ze závěru zprávy z diagnostiky specifických poruch učení (DysTest) vyplývá, že student má výrazné deficity v pásmu podprůměru v oblasti jazykových kompetencí, sluchové percepce, v oblasti čtenářských dovedností a zrakové percepce student dosáhl mírného podprůměru. Index pracovního tempa v jednotlivých testech dosahuje taktéž hodnoty výrazného podprůměru. Student byl na základě výsledků zařazen zároveň do kategorie D – Student se specifickou poruchou učení.

Charakter a frekvence kontaktů studenta č. 4 s CPSSP

Analýza počtu kontaktů s **koordinátorem služeb** a jejich charakter/obsah byl zpočátku akademického roku více zaměřen na identifikaci potřeb studenta, revizi nastavených opatření a identifikaci obtíží spojených se specifickou poruchou učení. Student byl vždy kontaktován ze strany CPSSP na začátku každého semestru akademického roku prostřednictvím e-mailu. Další kontakty byly pouze ze strany studenta a vycházely z jeho aktuálních potřeb.

V tomto akademickém roce došlo k 8 osobním schůzkám studenta s koordinátorem služeb v celkovém rozsahu 12,5 hodin, zbylých 34 kontaktů probíhalo prostřednictvím e-mailové komunikace.

Graf 19 ukazuje na počet kontaktů jak s koordinátorem služeb, tak s dalšími poskytovateli služeb CPSSP (studijní asistentka a zapisovatel služeb). Obsah a intenzita setkávání nám pomůže lépe ilustrovat některé oblasti ovlivňující proces adaptace v kontextu studijních obtíží.



Graf 19 Počet kontaktů studenta č. 4 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2018/2019

Počet kontaktů s **asistentkami** (3 osoby) byl vyšší na začátku akademického roku, zejména mimo zkouškové období, což odpovídá tomu, že student potřeboval primárně více než studijní asistenci zapisovatelskou službu (obsahový zápis). Obsah jednotlivých setkání měl ve velké většine charakter zapisovatelské služby, i přesto, že místy docházelo k poradenství v oblasti studijně-pracovních strategií u studenta – např. dopomoc při kontaktu s vyučujícím.

V tomto akademickém roce došlo celkem ke k 14 kontaktům studenta se studijní asistentkou – všechny zahrnovaly nácvik studijně-pracovních strategií potřebných ke studiu – nácvik orientace v informačním prostředí univerzity, návštěva knihovny (seznámení s výpůjčním systémem a řádem univerzitní knihovny, organizace studia a jeho strukturalizace (zejména dohled nad termíny, jednotlivé kroky plánování při plnění průběžných úkolů a přípravě na zkoušky). Celkově student využil v akademickém roce 2018/2019 7 hodin studijní asistence. V případě zapisovatelské služby se jednalo o celkem o 46 kontaktů s asistentem vykonávajícím zapisovatelskou službu v celkovém rozsahu 122 hodin zapisovatelské služby.

Analyza tematických oblastí v akademickém roce 2018/2019

Ze závěrů funkční diagnostiky (analýzy zdravotní a jiné dokumentace studenta, polostrukturovaného rozhovoru se studentem, vyplnění dotazníků a praktické ukázky dovedností v oblastech) a analýzy komunikace se studentem v průběhu akademického roku s koordinátorem služeb CPSSP bylo možné vymezit několik tematických oblastí potřeb, které uvádí tabulka 34.

Tyto jsou doplněny o specifickou podporu či možnosti řešení v dané oblasti včetně personálního či jiného zajištění. Podpora příp. možnosti řešení vycházely vždy z kontextu dané situace a možností na straně studenta nebo CPSSP.

<i>Tematické oblasti potřeb</i>	Metoda sběru dat	Podpora/možnosti řešení	Personální zajištění
<i>Uzpůsobení výuky</i>	Rozhovor, pozorování	Doporučení jasně/explicitně vymezit požadavky na výuku, doporučení strukturovat informace do logických celků.	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
	Rozhovor, výsledky	Zapisovatelská služba ve výuce.	Zapisovatelská služba.

	DysTestu, pozorování		
	Rozhovor, pozorování, posouzení výsledků a průběhu zpracování DysTestu	Navýšení časového limitu při práci s materiálním a technickým vybavením o 50%. Navýšení časového limitu o 50% při písemném plnění zápočtů a zkoušek (i písemné přípravě na zkoušku).	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
	Pozorování, rozhovor	Nácvik studijně-pracovních strategií v prostředí laboratoří, eliminace problémového chování ve výuce.	Koordinátor služeb, vybraní vyučující.
<i>Organizování a plánování studijních aktivit a přípravě na výuku</i>	Rozhovor	Nácvik studijně-pracovních strategií – informační systémy UP.	Studijní asistentka.
<i>Prostorová orientace a samostatný pohyb</i>	Pozorování, rozhovor	Nácvik v oblasti prostorové orientace (budovy univerzity) a samostatného pohybu v městské hromadné dopravě.	Studijní asistentka.

Tabulka 34 Tematické oblasti potřeb studenta č. 4 analyzované v akademickém roce 2018/2019

Student si přál informovat vyučující o specifických potřebách, s o hledem na jeho zařazení do dvou kategorií byl student vnímán jako student s kombinovaným postižením a výsledné závěry pro pedagogy (informace sdělované na začátku každého semestru) byly koncipovány jako doporučení s ohledem na souběh deficitů v obou kategoriích specifických potřeb.

Z hlediska úprav a uzpůsobení výuky došlo k doporučení jasně vymezit požadavky na výuku (nejlépe na začátku nebo na konci vyučovací hodiny), dále strukturovat informace pro studenta pokud možno do logických celků a neodbíhat od tématu. S ohledem na deficity v rámci pracovního tempa a výrazné obtíže studenta související s dysgrafií byla doporučena zapisovatelská služba (student reflektoval potřebu zapisovatelské služby u jednotlivých předmětů a následně došlo k selekci několika předmětů, u kterých byla služba na žádost studenta poskytována). Dále bylo doporučeno navýšit studentovi časový limit v případě

písemných zápočtů a zkoušek o 50% (toto doporučení se vztahovalo i na písemnou přípravu v případě realizace ústního zkoušení).

S ohledem na motorické obtíže studenta bylo doporučeno navýšení časového limitu při práci s materiální a technickým vybavením o 50%. Toto doporučení se vztahovalo na cvičení realizovaná v laboratořích. V některých případech nebylo možné časové navýšení realizovat. Koordinátora služeb v této souvislosti, ale i v souvislosti s některými nestandardními projevy studenta ve výuce kontaktovali vyučující a garanti předmětů realizovaných v laboratořích. Na základě těchto informací, došlo k analýze celé situace. Pro analýzu byl využit rozhovor a následné pozorování studenta v prostředí laboratoří s využitím nástrojů k záznamu chování studenta (s využitím Záznamový arch ABC data, Rozhovor k funkčnímu hodnocení chování, Škála motivace chování). Na základě analýzy dat a rozhovorů bylo zjištěno, že se u studenta objevují parciální nedostatky v motorických dovednostech a obtíže se zadáním komplexních úkolů. Škála motivace chování v korelaci s výše zmíněnými ABC daty zjistila, že stěžejním důvodem problémového chování je únik před zadaným úkolem a získání pozornosti. Byly stanoveny priority proaktivního plánu intervence – jednalo se zejména o nácvik specifických dovedností (nácvik manipulace s laboratorním nářadím – pipeta, mikroskop) metodou bezchybného učení a eliminace problémového chování (metodou posílení nezávislého na chování, kdy vyučující věnoval studentovi pozornost v průměrném intervalu 4 minuty). V době nácviku studijně-pracovních strategií s ohledem na práci v laboratořích docházelo k intenzivnímu kontaktu příslušné katedry s koordinátorem služeb (v celkovém rozsahu 9 hodin). Lze říci, že došlo ke snížení problémového chování souvisejícím s nedostatky v motorických obtížích, zvýšilo se však problémové chování s funkcí získání pozornosti. Vzhledem ke splnění předmětů, ve kterých se objevovaly specifické obtíže, nebylo možné zajistit pokračování intervence s ohledem na snížení nežádoucího chování z důvodu získání pozornosti ani, zda došlo ke generalizaci získaných dovedností.

S ohledem na realizaci výuky v různých budovách Univerzity Palackého v Olomouci a potřebou dojíždět na odlehlejší místa mimo centrum Olomouce byl realizován nácvik v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu v rámci městské hromadné dopravy. Student měl opakovaně obtíže v orientaci ve vnitřních prostorách budov fakulty, také v této oblasti došlo k nácviku prostorové orientace realizovaného studijní asistentkou.

Na začátku každého semestru student potřeboval dopomoc při zápisu předmětů v informačním systému STAG. V obou případech mu při zápisu pomohla studijní asistentka.

Analýza dokumentů, charakter potíží a potřeb studenta ukazuje, že první rok studia byl spojen zejména s podporou v oblasti **narušení exekutivních funkcí** (organizování výuky/plánování výuky) v kontextu samotné výuky, ale i mimo výuku (zejména při přípravě na výuku). Dále se objevily výraznější obtíže v oblasti **motorických dovedností** (zejména jemné motoriky), při **orientaci v prostoru a informačních systémech** univerzity.

K zajištění těchto oblastí byly využity **úpravy v rámci výuky** (servisní i organizační opatření) a nácvik **studijně-pracovních strategií** (orientace v informačním systému výuky, nácvik v oblasti motorických dovedností) a nácvik **prostorové orientace a samostatného pohybu** v městské hromadné dopravě. Jednotlivé potřeby studenta byly personálně zajišťovány zejména koordinátorem služeb ve spolupráci s pedagogy studenta a studijní asistentkou.

Akademický rok 2019/2020

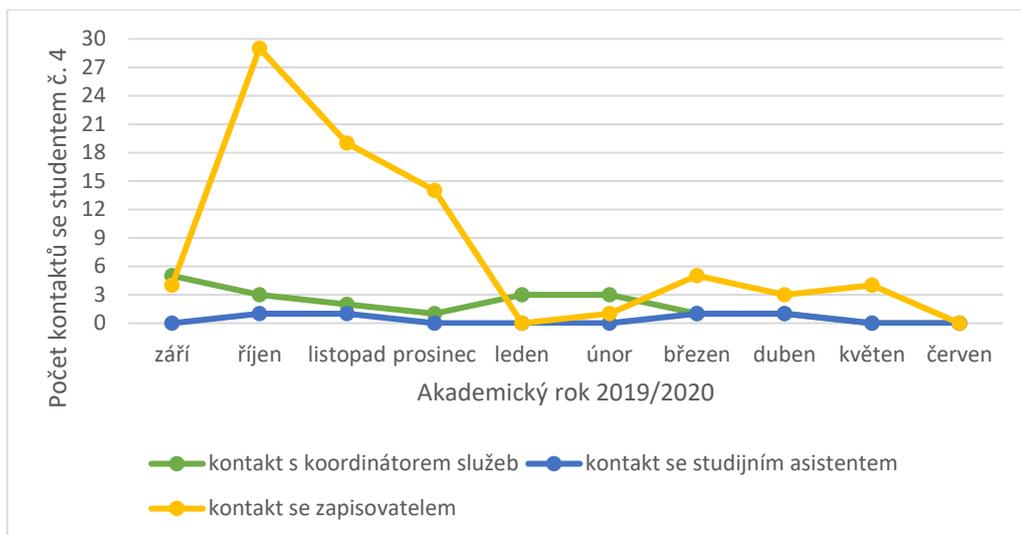
Revize funkční diagnostiky proběhla dne 2. 10. 2019 za účelem analýzy aktuálních potřeb studenta na začátku nového akademického roku. K revizi bylo využito polostrukturovaného rozhovoru se studentem a analýza studijního programu pro 2. ročník oblasti vzdělávání Biologie, ekologie a životní prostředí. Na základě analýzy potřeb studenta a požadavcích studijního programu byl revidován funkční dopad zdravotního postižení na aktivity nezbytné pro studium.

Charakter a frekvence kontaktů studenta č. 4 s CPSSP

Analýza počtu kontaktů s **koordinátorem služeb** a jejich charakter/obsah byl zpočátku akademického roku zaměřen na revizi potřeb studenta a zajištění optimální podpory na 1. semestr akademického roku. Student byl opět kontaktován ze strany CPSSP na začátku letního semestr semestru akademického roku prostřednictvím e-mailu. Další kontakty byly pouze ze strany studenta a vycházely z jeho aktuálních potřeb.

V tomto akademickém roce došlo ke 3 osobním schůzkám studenta a koordinátora služeb v celkovém rozsahu 3,5 hodin, jednomu telefonnímu kontaktu v celkové délce 15 minut, 16 kontaktů prostřednictvím e-mailové komunikace.

Graf 20 byl doplněn o počet kontaktů s dalšími poskytovateli služeb (studijní asistentka). Obsah a intenzita setkávání nám pomůže lépe pochopit některé oblasti ovlivňující proces adaptace v kontextu studijních obtíží.



Graf 20 Počet kontaktů studenta č. 4 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2019/2020

Počet kontaktů s **asistentkami** (4 osoby) byl vyšší na začátku akademického roku, zejména mimo zkouškové období, což odpovídá tomu, že student potřeboval primárně více než studijní asistenci zapisovatelskou službu. Obsah jednotlivých setkání měl ve velké většine charakter zapisovatelské služby, i přesto, že místy docházelo k poradenství v oblasti studijně-pracovních strategií u studenta – např. dopomoc při kontaktu s vyučujícím, orientace v systému výuky.

V tomto akademickém roce došlo celkem ke k 14 kontaktům studenta se studijní asistentkou – všechny zahrnovaly nácvik studijně-pracovních strategií potřebných ke studiu – nácvik orientace v informačním prostředí univerzity, návštěva knihovny (seznámení s výpůjčním systémem a řádem univerzitní knihovny, organizace studia a jeho strukturalizace (zejména dohled nad termíny, jednotlivé kroky plánování při plnění průběžných úkolů a přípravě na zkoušky). Celkově student využil v akademickém roce 2019/2020 7 hodin studijní asistence. V případě zapisovatelské služby se jednalo o celkem o 79 kontaktů s asistentem vykonávajícím zapisovatelskou službu v celkovém rozsahu 182 hodin zapisovatelské služby.

Analýza tematických oblastí v akademickém roce 2019/2020

Ze závěrů funkční diagnostiky (analýzy zdravotní a jiné dokumentace studenta, polostrukturovaného rozhovoru se studentem, vyplnění dotazníků a praktické ukázky dovedností v oblastech) a analýzy komunikace se studentem v průběhu akademického roku s koordinátorem služeb CPSSP bylo možné vymezit několik tematických oblastí potřeb, ve kterých student vykazoval specifické obtíže, tyto oblasti, které uvádí tabulka 35.

Tyto jsou doplněny o specifickou podporu či možnosti řešení v dané oblasti včetně personálního či jiného zajištění. Podpora příp. možnosti řešení vycházely vždy z kontextu dané situace a možností na straně studenta nebo CPSSP.

Tematické oblasti potřeb	Metoda sběru dat	Podpora/možnosti řešení	Personální zajištění
<i>Uzpůsobení výuky</i>	Rozhovor, pozorování	Doporučení jasně/explicitně vymezit požadavky na výuku (nejlépe na začátku nebo na konci hodiny).	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
	Rozhovor, závěry funkční diagnostik	Zapisovatelská služba ve vybraných předmětech.	Zapisovatelská služba.
	Rozhovor, závěry funkční diagnostiky	Navýšení časového limitu při práci s materiálním a technickým vybavením o 50%. Navýšení časového limitu o 50% při písemném plnění zápočtů a zkoušek (i písemné přípravě na zkoušku).	Vyučující na doporučení koordinátora služeb.
<i>Organizování a plánování studijních aktivit a přípravě na výuku</i>	Rozhovor	Podpora v oblasti studijně-administrativních záležitostí (žádosti, kreditový systém).	Koordinátor služeb.
	Rozhovor	Nácvik studijně-pracovních strategií – informační systém STAG, Portál UP.	Koordinátor služeb.
<i>Sociální interakce – navazování vztahů s vrstevníky (přátelské)</i>	Rozhovor	Poradenství ohledně navazování vztahů s vrstevníky.	Koordinátor služeb, externí pracovník CPSSP – neformální schůzky studentů s PAS.

Tabulka 35 Tematické oblasti potřeb studenta č. 4 analyzované v akademickém roce 2019/2020

V tomto akademickém roce koordinátor služeb na žádost studenta č. 4 informoval vyučující studenta o jeho specifických potřebách jak v zimním, tak v letním semestru akademického roku 2019/2020. V souvislosti s tímto kontaktem byli vyučující informováni o doporučeních

vztahující se k organizačním opatřením v rámci výuky. Doporučení se týkalo především jasného vymezení požadavků na výuku (nejlépe na začátku nebo na konci vyučovací hodiny), dále strukturovat informace sdělované studentovi a jejich objasnění v logických celcích. S ohledem na deficity v kontextu pracovního tempa a výrazné obtíže studenta související s dysgrafií byla doporučena zapisovatelská služba (student reflektoval potřebu zapisovatelské služby u jednotlivých předmětů a následně došlo k identifikaci několika předmětů, u kterých byla služba na žádost studenta poskytována). S ohledem na motorické obtíže studenta bylo doporučeno navýšení časového limitu při práci s materiální a technickým vybavením o 50% a navýšení času v případě písemných zápočtů a zkoušek o 50% (tato úprava se týkala i písemné přípravy na ústní zkoušku).

V oblasti organizování a plánování studijních aktivit byla studentovi poskytnuta podpora v podobě nácviku studijně-pracovních strategií, jednalo se stejně jako v předchozím roce o nácvik orientace v informačním systému STAG (zapisování předmětů na oba semestry akademického roku). Tuto podporu zajišťoval koordinátor služeb.

Student projevoval opakovaně zájem o zlepšování svých dovedností v oblasti navazování sociálních vztahů s vrstevníky. V této oblasti poukazoval na nedostatečné vyhodnocování sociálně-komunikačních signálů u komunikačního partnera. Tyto obtíže přesahovaly potřebu navazování vztahů na úrovni vztahující se ke studiu (spolužáci/spolubydlíci), ale měly přesah do navazování vztahů ve volném čase studenta. Podpora v této oblasti byla zajišťována zpočátku koordinátorem služeb, následně pak možností navštěvovat neformální setkávání studentů s PAS na Univerzitě Palackého vedené externím pracovníkem CPSSP.

Na konci akademického roku bylo v souvislosti s opakovaným neúspěchem studenta při plnění předmětu převedeného z prvního ročníku nutné učinit administrativní kroky (žádost o druhý opravný termín spojený s komisionálním přezkoušením). Studentovi činilo obtíže pohybovat se v informačním systému Portál UP (prostřednictvím kterého se podávají žádosti spojené se studiem) a splnění podmínek pro řádné podání žádosti (formulace žádost, adresát žádosti, termín řádného podání žádosti).

Studentovi se nepodařilo splnit požadavky nutné k řádnému splnění předmětu převedeného z prvního ročníku. Za těchto okolností student dle studijního a zkušebního řádu nesplnil studijní povinnosti vyplývající z opakovaně zapsaného předmětu. S ohledem na ukončování studia studenta č. 4 bylo patrné, že se dostatečně neorientoval v oblasti kreditového systému UP.

Studentovi činilo obtíže uvědomit si, že kreditový systém a jejich počet je evidován pouze elektronicky a při ukončování studia fyzicky kredity za studium nezíská.

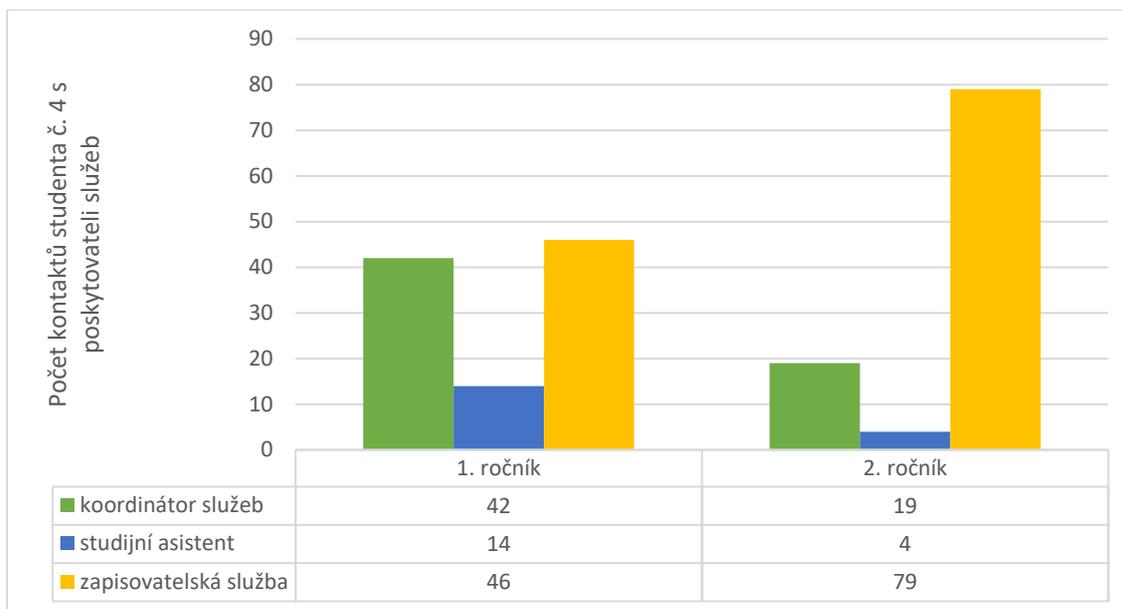
Student v červnu 2020 ukončil studium na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Analýza dat, charakter potíží a potřeb studenta ukazuje, že druhý rok studia byl spojen zejména s podporou v oblasti **narušení exekutivních funkcí** v kontextu samotné výuky, ale i mimo výuku (zejména při přípravě na výuku a vyřizování studijně-administrativních záležitostí), dále se podpora týkala deficitů v **oblasti sociální interakce** související jak se studiem (tj. vztahy se spolužáky) a samostatným působením studenta na univerzitě (tj. vztahy se spolubydlícími na vysokoškolských kolejích), tak i mimo ni (navazování vztahů ve volném čase mimo univerzitu). Dále se obtíže studenta projevovaly zejména v oblasti **jemné motoriky a orientaci v informačních systémech** univerzity.

S ohledem na deficity v jednotlivých oblastech, byla studentovi nabídnuta podpora ve formě servisních a organizačních opatření ve výuce, nácviku studijně-pracovních strategií v informačních systémech univerzity a nácviku modelových situací využívaných při navazování kontaktů s vrstevníky studenta. Tyto aktivity byly realizovány a personálně zajišťovány zejména pedagogy ve výuce, koordinátorem služeb, externím pracovníkem CPSSP zajišťující neformální setkávání studentů s PAS a zapisovatelskou službou.

Vyhodnocení adaptačního procesu studenta č. 4

Graf 21 uvádí počet kontaktů studenta č. 4 s poskytovateli služeb. Z dat je patrné, že počet kontaktů ve vztahu ke koordinátorovi služeb a studijnímu asistentovi byl nižší ve 2. ročníku studia, s ohledem na počet kontaktů s asistentem poskytujícím zapisovatelské služby však je možné vidět určitý nárůst. Tento nárůst nelze vysvětlit v kontextu prohloubení obtíží studenta, ale v souvislosti se zvýšením počtu předmětů teoretického charakteru. Snižující počet kontaktů s koordinátorem služeb a studijním asistentem do jisté míry predikuje zvýšení samostatnosti studenta v prostředí univerzity.



Graf 21 Celkový počet kontaktů studenta č. 4 s poskytovateli služeb

Z analýzy a komparace tematických oblastí (tj. oblastí, ve kterých se projevovaly obtíže studenta č. 4) za oba akademické roky uvádí tabulka 36 je možné vyčlenit data, která lze zasadit do koncepčního rámce upraveného dle Bratské & Jarošové (in Konečný, 1989).

Z analýzy dat a komparace tematických oblastí znázorňující oblast deficitů studenta č. 4 je možné identifikovat oblasti související s adaptací na *institucionální systém školy* (obsahující veškeré náležitosti související s výukou, studiem a přípravou na výuku). Obtíže se projevovaly jak v oblasti samotné výuky, kde byly do určité míry kompenzovány specifickou podporou v rámci vyučování (navýšení časových limitů, struktura informací do logických celků, možnost využití zapisovatelské služby aj.). V rámci institucionálního systému můžeme vysledovat dílčí obtíže i při organizování a plánování aktivit souvisejících s výukou – zejména v oblasti orientace v informačních systémech univerzity. Tyto obtíže u studenta přetrvávaly po celé období studia – zejména při zapisování předmětů na jednotlivé semestry. Navíc na konci studia bylo nezbytné podpořit studenta při studijně-administrativních záležitostech souvisejících s neúspěchy při absolvování předmětu převedeného z předchozího akademického roku.

U studenta došlo v rámci prvního ročníku k nácvičku prostorové orientace v prostředí univerzitních budov, následně také k nácvičku strategií potřebných k přesunům městskou hromadnou dopravou. Tyto aktivity lze částečně zařadit jak do adaptace na institucionální systém školy, tak do změn vážících se ke *změnám v existenčních podmínkách* (tj. samostatný pohyb v prostředí univerzity a v rámci města).

U studenta se objevily obtíže v kontextu sociální interakce, tyto obtíže bylo možné zahrnout do oblasti adaptace na *kulturně-společenskou atmosféru univerzity*.

V souvislosti s výše definovanými oblastmi byly studentovi poskytovány servisní a organizační opatření ve výuce (navýšení času, zapisovatelská služba, forma poskytování informací), nácvik studijně-pracovních strategií poskytovaný jak ve výuce (nácvik strategií využitelných v laboratořích), tak i mimo ni (nácvik v oblasti prostorové orientace, orientace v informačních systémech univerzity, strategie související s rozvojem sociálně-komunikačních dovedností).

Tematické oblasti potřeb – student č. 4	
1. ročník – bakalářské studium (2018/2019)	2. ročník – bakalářské studium (2019/2020)
Uzpůsobení výuky a zkoušení (jasné vymezení požadavků na výuku, zapisovatelská služba, navýšení času při práci s materiálním a technickým vybavením a při písemných zápočtech a zkouškách)	Uzpůsobení výuky a zkoušení (jasné vymezení požadavků na výuku, zapisovatelská služba, navýšení času při práci s materiálním a technickým vybavením a při písemných zápočtech a zkouškách)
Organizování a plánování studijních aktivit a příprava na výuku (nácvik studijně-pracovních strategií – informační systémy)	Organizování a plánování studijních aktivit a příprava na výuku (nácvik studijně pracovních strategií – informační systém, podávání žádostí, kreditový systém).
Prostorová orientace a samostatný pohyb – městská hromadná doprava (nácvik prostorové orientace a strategie potřebné pro pohyb v městské hromadné dopravě)	
	Sociální interakce (vrstevníci, spolužáci, spolubydlíci)

Tabulka 36 Přehled tematických oblastí potřeb analyzovaných u studenta č. 3

4.6.8 Závěry případových studií

Z výše uvedených dat je možné vyvodit závěry vztahující se k cílům definovaných pro tuto část disertační práce:

- Identifikovat a popsat potřeby studentů s poruchami autistického spektra v prostředí Univerzity Palackého v Olomouci.
- Identifikovat předpoklady/faktory, které mají vliv na adaptaci studentů s PAS na Univerzitě Palackého v Olomouci.

- Definovat druhy podpory poskytované studentům s PAS na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Je patrné, že proces adaptace studentů s PAS v prostředí vysoké školy je ryze individuální, koncepční rámec vymezený Bratskou & Jarošovou (in Konečný, 1989) však umožnil do jisté míry zasadit analyzovaná data do širšího konceptu. Adaptační proces se u některých studentů dotýkal všech 4 oblastí (student č. 1), v dalších případech se dotýkal zejména bodů vztahujících se k institucionálnímu systému univerzity, kulturně-společenské atmosféry univerzity a změn v existenčních podmínkách. Z hlediska analýzy potřeb studentů v těchto oblastech můžeme vidět určité specifické přesahy jednotlivých oblastí, toto prolínání znázorňuje schéma 5. Z něj je patrné, že adaptace na institucionální systém univerzity může mít přesah jak do změn v existenčních podmínkách (související např. s obtížemi v adaptaci na administrativní systém univerzity a následné vyměření nákladů na studium související s překročením standardní doby studia), ale také do kulturně-společenské atmosféry univerzity (související např. se specifiky v sociální interakci, které ovlivňují proces výuky). Stejně tak rovina adaptace na změny v existenčních podmínkách může mít vliv na kulturně-společenskou atmosféru univerzity (zejména pokud se jedná o společné soužití studenta s PAS a dalšími studenty v prostředí vysokoškolských kolejí).

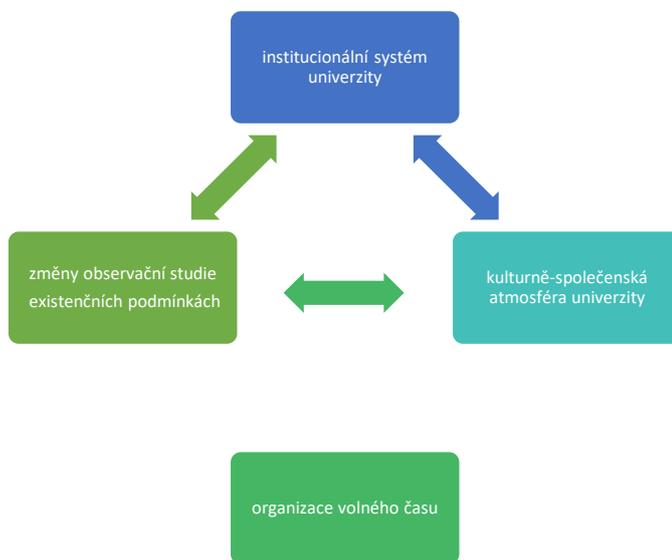


Schéma 5 Oblasti adaptačních procesů a jejich prolínání

Ze získaných dat uvedené ve schématu 5 nebylo prokázáno přímé propojení těchto oblastí s adaptací na změny v organizaci volného času. I přesto, že bylo prokázáno, že někteří studenti s PAS mají specifické potřeby v kontextu adaptace na změny v organizaci volného času, jeví se v porovnání s ostatními oblastmi jako oblast, která nezastává klíčový význam.

Klíčovými oblastmi v procesu adaptace se jeví zejména adaptace na změny související s **institucionálním systémem** univerzity. Přestože je proces adaptace na změny související s institucionálním systémem univerzity individuální, bylo možné na základě analýzy dat získaných od jednotlivých respondentů vyspecifikovat údaje jak o potřebách studentů s PAS, která se váže na primární oblast specifických i nespecifických deficitů spojených s primární diagnózou PAS, tak i podporu, která byla studentům poskytována. Schéma 6 blíže definuje vazby mezi deficitem a potřebami studentů s PAS v kontextu adaptace na institucionální systém univerzity.

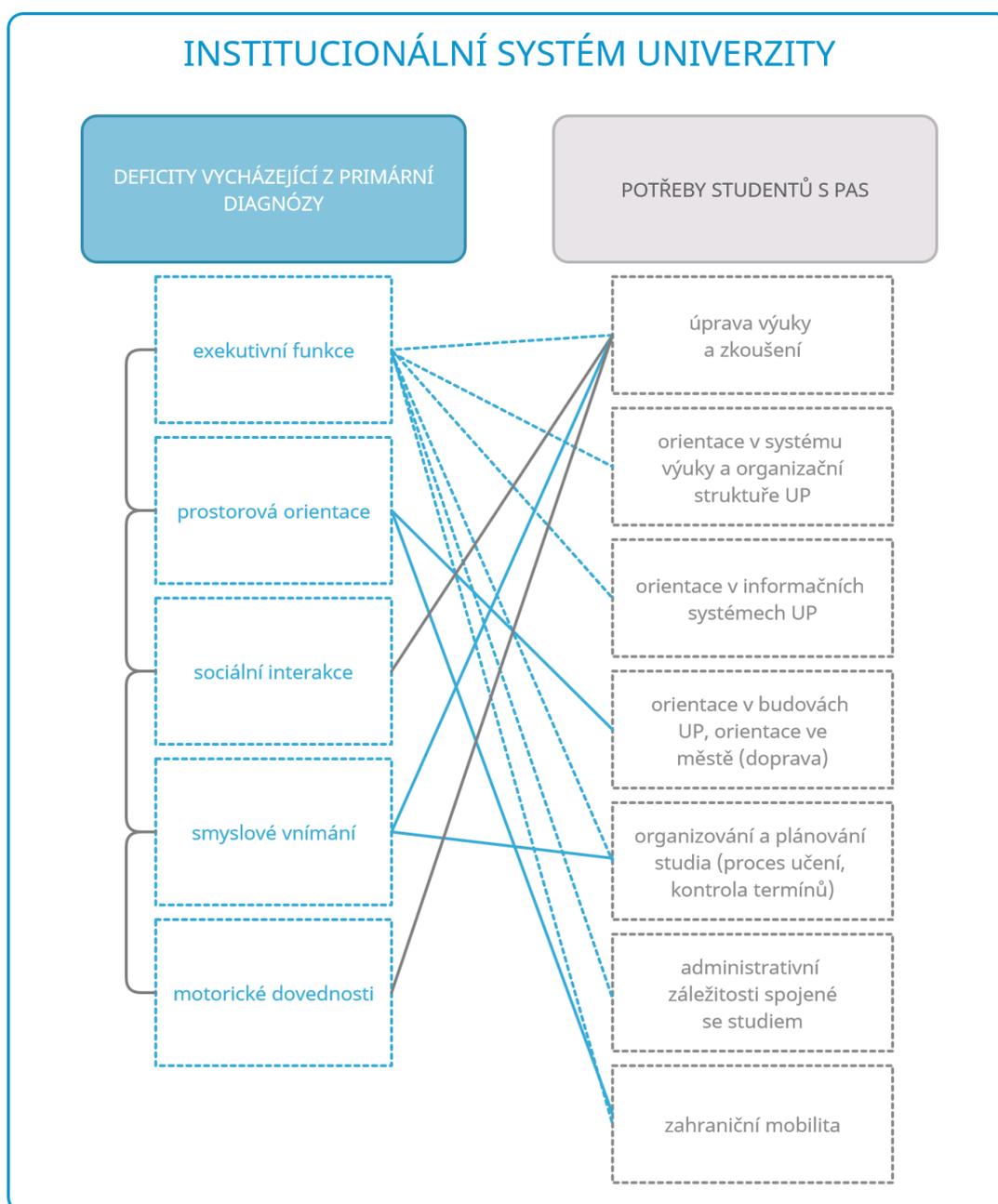


Schéma 6 Potřeby a deficity studentů s PAS v oblasti adaptace na institucionální systém univerzity²⁹

Poskytovaná podpora ze strany CPSSP byla vždy individuálně vyhodnocována v souvislosti se závažností jednotlivých deficitů, oblastí podpory a možnostmi na straně CPSSP ale i samotného studenta. Podpora v adaptaci na změny související s institucionálním systémem univerzity spočívala v doporučení poskytovat servisní a organizační opatření ve výuce a při ukončování předmětu (jednalo se zejména o navýšení časových limitů, využití technologických pomůcek, metodická doporučení pro vyučující atd.), dále se jednalo o nácvik studijně-pracovních strategií (zejména v souvislosti s orientací v informačních systémech univerzity, v rámci plánování a organizování studijních aktivit a procesu učení), nácvik prostorové orientace (prostory univerzity, ve kterých probíhá výuka, ale i další aktivity spojené se studiem – např. knihovna). Personálně byla tato oblast zajišťována ze strany CPSSP zejména koordinátorem služeb, studijními asistenty, asistenty prostorové orientace, zapisovatelskou službou.

V této oblasti byl v některých případech patrný vliv rodičů studentů s PAS – jednalo se zejména o podporu v oblasti narušení exekutivních funkcí při přípravě na výuku a při studiu.

Další klíčovou oblastí byla **adaptace na kulturně-společenskou atmosféru univerzity**. Tuto oblast je možné vymezit v souvislosti se sociálními interakcemi a tvorbou sociálních sítí. Schéma 7 vymezuje potřeby a deficity studentů s PAS v oblasti adaptace na kulturně-společenskou atmosféru univerzity. Potřeby studentů v této oblasti souvisely primárně s potřebou navazovat vztahy s vrstevníky (ať již spolužáky nebo spolubydlícími). V některých případech byla adaptace úspěšná, někteří studenti však nadále vykazovaly jisté obtíže s navazováním vztahů. Obtíže při navazování vztahů s vrstevníky nemusely být primárně zapříčiněny pouze deficity na straně studenta s PAS, je nutné brát v potaz také specifické situace související s univerzitním prostředím a navazováním přátelských či partnerských vztahů, ale také např. předchozí zkušenosti vrstevníků studenta s PAS a jejich informovanost o samotných poruchách autistického spektra. Tato oblast byla ošetřena ze strany CPSSP zejména nácvikem sociálních dovedností (modelové situace) a konzultacemi. Tyto služby zajišťoval koordinátor služeb CPSSP. Interakce, které přesahovaly rámec výuky a soužití na vysokoškolských kolejích mohli studenti s PAS konzultovat také na neformálním setkávání studentů s PAS vedeném externím pracovníkem CPSSP.

²⁹ Čáry znázorňující jednotlivé vztahy jsou odlišeny různým stylem z hlediska přehlednosti (toto platí pro všechna schémata tohoto typu).

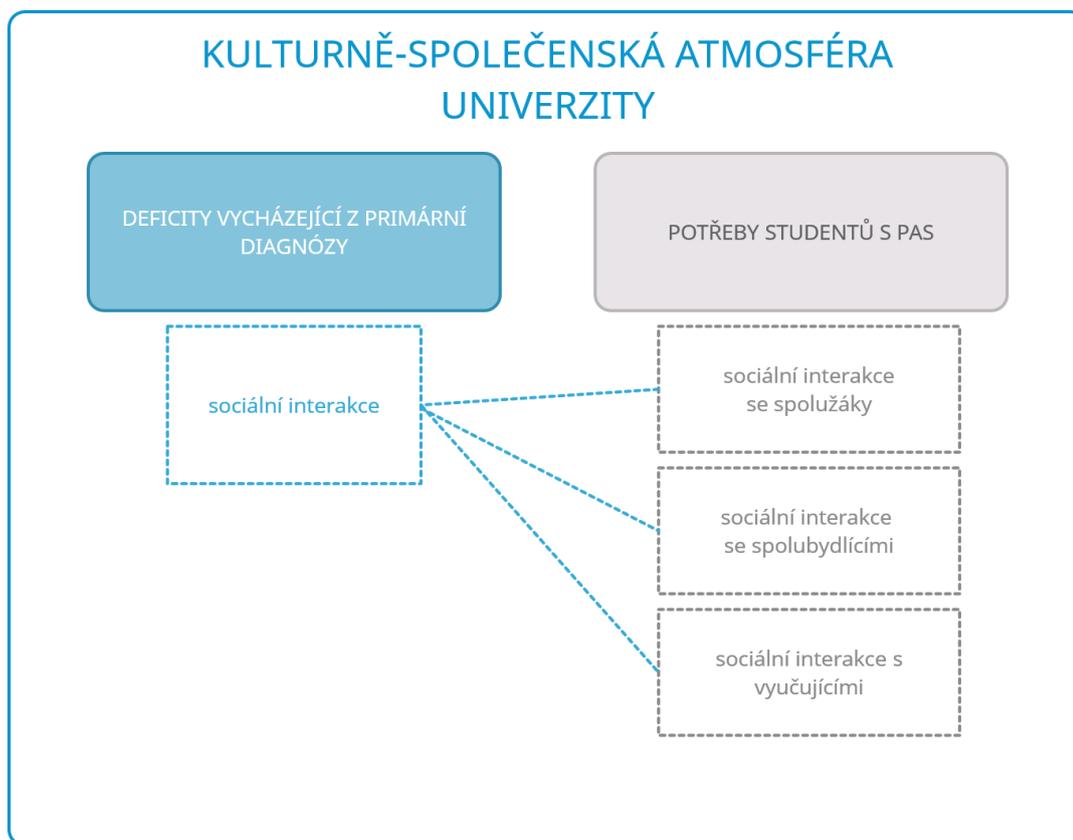


Schéma 7 Potřeby a deficity studentů s PAS v oblasti adaptace na kulturně-společenskou atmosféru univerzity

Adaptace na **změny v existenčních podmínkách** (související se samostatným životem v prostředí univerzity) se dotýkaly zejména potřeb v oblasti bydlení, samostatného pohybu ve městě, ale také v oblasti zvýšených finančních nákladů na materiální zabezpečení či pracovní uplatnění. Oblasti zvýšených finančních nákladů se budeme věnovat samostatně. Tato podpora totiž nevychází z primárních deficitů PAS, ale souvisí s ekonomickou situací studenta, případně jeho rodiny. Ve dvou případech pocházeli studenti s PAS z neúplné rodiny, finančně je podporovaly matky (samoživitelky), jeden student pocházel z rozvedené rodiny a jeden z úplné rodiny. Ve všech případech však bylo možné konstatovat, že studium na univerzitě ovlivnilo ekonomickou situaci rodině zejména zvýšenými náklady. CPSSP zajistilo studentům specifické pomůcky v podobě zapůjčení diktafonů a notebooků.

Potřeby a s nimi související deficity vycházející z primární diagnózy v oblasti existenčních podmínek blíže specifikuje schéma 8. Potřeby jednotlivých studentů byly zajištěny ze strany CPSSP zejména konzultacemi v dané oblasti, podporou při získávání jednolůžkového pokoje

a nácvikem prostorové orientace ve městě a městské hromadné dopravě. Služby byly personálně zajišťovány zejména koordinátorem služeb, asistentem v oblasti prostorové orientace ze strany CPSSP.

V této oblasti byla opět patrná podpora ze strany rodiny – zejména v souvislosti s organizací předmětů denní potřeby (související se samostatným bydlením studenta č. 1).

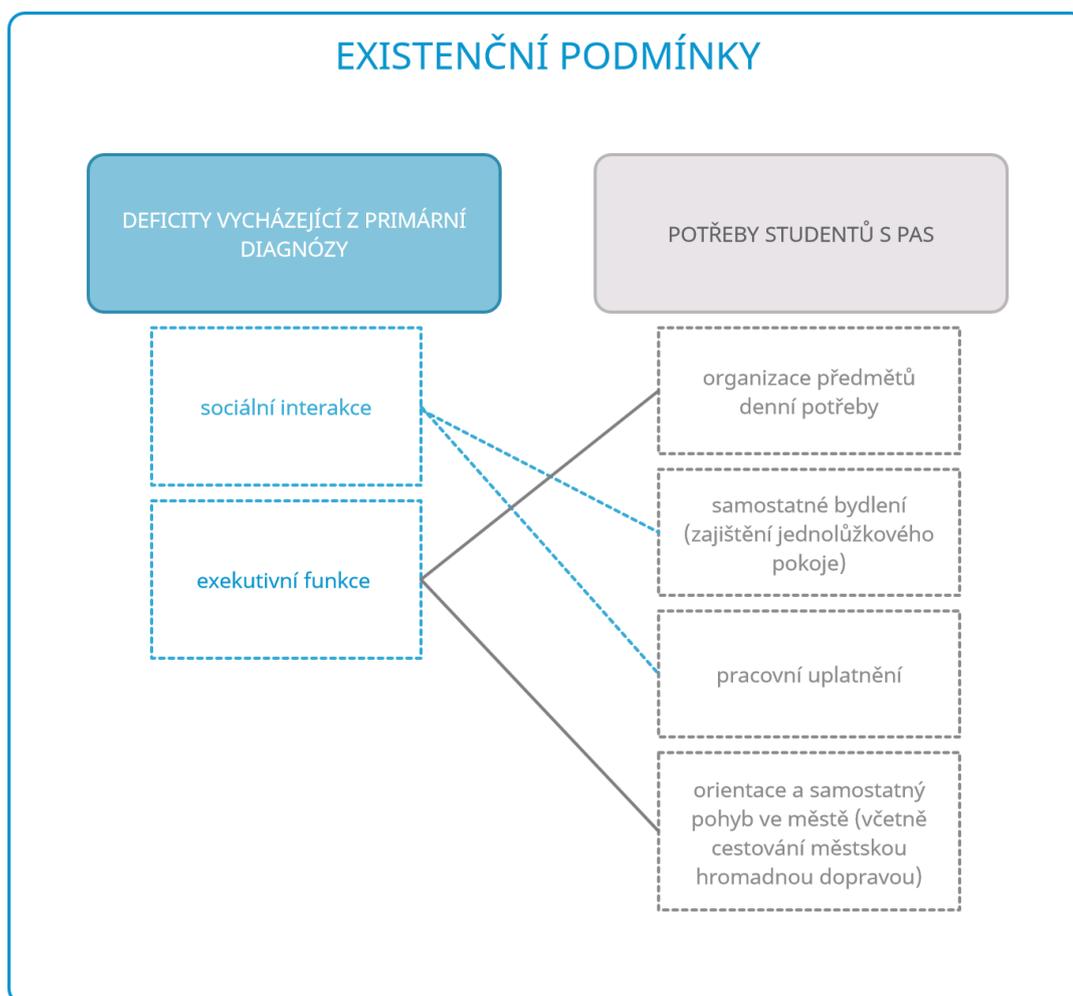


Schéma 8 Potřeby a deficity studentů s PAS v oblasti adaptace na změny v existenčních podmínkách

Poslední, relativně málo dotčenou oblastí adaptace u respondentů byla adaptace na změny v organizaci volného času. S touto oblastí se pojily zejména deficity v oblasti sociální interakce (viz schéma 9). Tato oblast byla ze strany CPSSP ošetřena zejména konzultací, personálně byla zajištěna koordinátorem služeb.

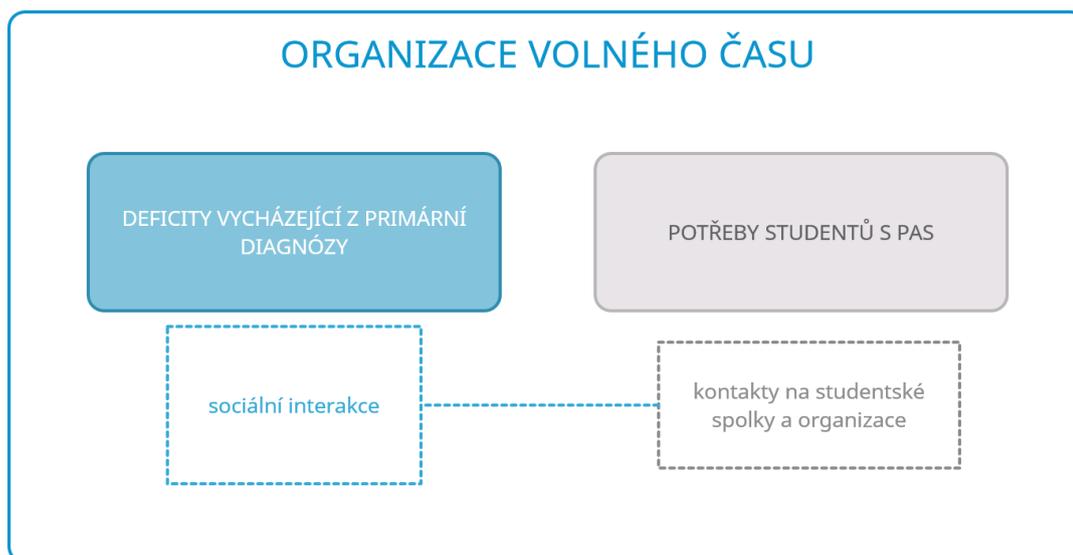


Schéma 9 Potřeby a deficity studentů s PAS v oblasti adaptace na změny v organizaci volného času

V souvislosti se změnami v organizaci volného času je nutné podotknout, že u studentů s ohledem na specifické zájmy nedocházelo k žádné výrazné změně v preferencích naplňování volného času.

V souvislosti s procesem adaptace v prostředí univerzity bylo možné vymezit předpoklady (podmínky) ovlivňující tento proces. Tyto podmínky je možné vysledovat jak na straně samotného studenta s PAS, tak i na straně univerzitního prostředí.

Předpoklady (podmínky) ovlivňující proces adaptace ze strany samotného studenta je uvedeno ve schématu 10. Ze získaných údajů vyplývá, že specifickou roli při adaptaci studenta s PAS v prostředí vysoké školy hraje *motivace* studenta. Všichni respondenti uvedli, že oblast vzdělávání vycházela z jejich mnohaletých specifických zájmů a při výběru oblastí vzdělávání neuváděli vlivy rodiny ani např. osob v předchozí úrovni vzdělávání. Tento faktor do určité míry ovlivňuje zejména adaptaci na změny v kulturně-společenské atmosféře univerzity v oblasti tvorby sociálních sítí za předpokladu, že výuku navštěvují studenti se společnými zájmy ve zvolené oblasti vzdělávání. Další předpoklad ovlivňující proces adaptace bylo *rodinné zázemí* respondentů, v mnoha případech studenty s PAS rodiče (případně jeden z rodičů) podporovali jak po stránce emocionální, tak po stránce finanční, ale i specifickou podporou v případě změn souvisejících s institucionálním systémem univerzity a existenčních podmínkách. Ekonomická rovina, resp. zvýšené náklady rodiny související se studiem studenta s PAS na univerzitě jsou jedním z faktorů, který má specifický vliv na změny v adaptaci na

existenční podmínky. V souvislosti s adaptací na změny v existenčních podmínkách je vhodné upozornit i na specifickou pomoc rodiny (např. při organizování předmětů denní potřeby související se samostatným bydlením). Podpora rodiny měla svoji nezastupitelnou roli v adaptaci na změny v institucionálním systému univerzity (záležitosti související se samotným studiem – např. příprava na výuku, organizace studijních materiálů).



Schéma 10 Předpoklady související s procesem adaptace na straně studenta s PAS

Specifickým předpokladem pro adaptační proces jsou vybudované *strategie zvládání zátěže*. Bereme-li v úvahu, že zvládání zátěžových situací prolíná všechny oblasti definované Bratskou & Jarošovou (in Konečný, 1989), a to, že studenti s PAS vykazují v mnoha směrech sníženou schopnost přizpůsobit se změnám, je nutné upozornit na klíčovou roli těchto strategií v procesu adaptace. Strategie zvládání zátěžových situací mají specifický přesah do jiných předpokladů na straně studenta – např. *emocionální roviny*, ale také projevy *nestandardního chování*. Za

předpokladu, že strategie zvládnání zátěžových situací (související se změnami v institucionálním, kulturně-společenském prostředí, ale i existenčních podmínkách a organizací volného času) nejsou efektivně osvojeny, může se tento fakt promítat do emocionální roviny zejména úzkostnými projevy, prožíváním stresu a strachu. V souvislosti s těmito emocionálními stavy je možné vysledovat určitý přesah v oblasti nestandardního chování. Zvýšená míra stresu a pocity úzkosti mohou mít za určitých podmínek vliv na projevy nestandardního chování ve všech rovinách definovaných Bratskou & Jarošovou (in Konečný, 1989). Při tvorbě intervencí nebo pouhého vyhodnocování těchto jevů je bezpodmínečně nutné brát v úvahu mnoho dalších proměnných a pečlivě analyzovat celou situaci před navržením možného řešení. Samotná přítomnost nestandardního chování může výrazným způsobem ovlivnit adaptaci na změny v mnoha rovinách (zejména pak v oblasti adaptace na institucionální systém univerzity a kulturně-společenskou atmosféru univerzity).

Svoji specifickou roli hraje také studentova předchozí zkušenost se vzděláváním, nejen na úrovni nižšího stupně vzdělávacího systému, ale i na úrovni předchozích zkušeností se studiem na vysoké škole. Dva respondenti zapojení do výzkumného šetření měli předchozí zkušenosti s vysokoškolským vzděláváním. Do určité míry lze říci, že v některých oblastech (zejména v oblasti adaptace na institucionální systém univerzity) byla díky předchozím zkušenostem adaptace u těchto studentů méně náročná. V souvislosti s předchozími zkušenostmi souvisí také zkušenosti studentů s PAS se šikanou. Dva respondenti uvedli předchozí zkušenosti se šikanou. V jednom případě měly zkušenosti zásadní vliv na adaptaci v oblasti kulturně-společenské atmosféry univerzity s přesahem do adaptace na změny v institucionálním systému univerzity (obtíže v navazování sociálních interakcí ovlivňovaly i proces výuky).

Dalším předpokladem, který má vliv na proces adaptace je vnímání vlastní identity. Tento předpoklad souvisí se sebeuvědoměním a u studentů s PAS souvisí do určité míry s vnímáním vlastní diagnózy. U některých respondentů se v průběhu adaptace projevovaly pocity nejistoty související s vlastní osobou a dalo by se definovat jako snížené sebevědomí. Tento předpoklad se promítal zejména do oblasti kulturně-společenské atmosféry univerzity. Vnímání vlastní diagnózy bylo mnohdy ovlivněno také přidruženými obtížemi studentů s PAS. U respondentů byly identifikovány přidružené obtíže v oblasti specifických poruch učení, imunitní deficiencie (alergie) a úzkostné poruchy či specifické fobie. Komorbidity měly vliv zejména na adaptaci v oblasti institucionálního systému vysoké školy (projevovaly se zejména zvýšenými potřebami v rámci výuky – např. v případě specifické poruchy učení se jednalo o poskytování zapisovatelské služby), ale i na kulturně-společenskou atmosféru univerzity (specifický dopad

měly projevy úzkosti zejména do tvorby sociálních sítí), ale i v oblasti existenčních změn, kdy měly projevy úzkosti z navazování sociálních vztahů specifický dopad na ubytování na vysokoškolských kolejích (zajištění ubytování v jednolůžkovém pokoji).

Zásadní roli je možné vnímat v *aktivním zapojení studenta s PAS* v prostředí vysoké školy. V některých případech bylo možné identifikovat studenty jako pasivní příjemce poskytované podpory (zejména v souvislosti s adaptací na institucionální systém univerzity a servisními a organizačními úpravami aplikovanými v oblasti výuky). Specifický charakter sociálních interakcí v prostředí vysoké školy si však vyžadoval větší aktivní zapojení studentů s PAS, stejně tak jako adaptace na změny v organizaci volného času. V případě změn v existenčních podmínkách lze situaci obtížněji hodnotit, zejména z toho důvodu, že všichni respondenti byli finančně závislí na podpoře rodin. Ani u jednoho respondenta nebyly patrné tendence vedoucí k finanční nezávislosti (např. práce na částečný úvazek, brigáda apod.). U jednoho respondenta v souvislosti s úspěšným ukončením studia bylo možné sledovat zvýšenou aktivitu v případě hledání pracovního místa a dalších možností uplatnění. Svoji roli z hlediska aktivního zapojení studentů s PAS hraje také schopnost přijímat podporu z vnějšího prostředí. Někteří respondenti opakovaně odmítali nabídky pomoci ze strany CPSSP, což mohlo mít také specifický vliv na proces adaptace. Je na místě poznamenat, nakolik však odmítnutí podpory ze strany CPSSP mohlo vést právě k podpoře samostatnosti a nezávislosti studenta.

Specifickou roli v procesu adaptace hrají nepředvídatelné situace, které mohou mít významný vliv na proces adaptace nejen studentů s PAS v prostředí univerzity. V akademickém roce 2019/2020 došlo k rozšíření pandemie v souvislosti s onemocněním SARS-CoV-2, která měla zásadní vliv na adaptaci studentů s PAS v oblasti změn v organizaci a vlastní realizaci procesu výuky a zkoušení (institucionální systém univerzity), ale i na tvorbu sociálních sítí a sociální interakci (kulturně-společenská atmosféra univerzity) s ohledem na zavedení vládních restrikcí ovlivňující společenský život, shromažďování osob a omezení v případě pobytu na vysokoškolských kolejích. Obdobné restriktce se vázaly i na oblast trávení volného času, což výrazně ovlivnilo přesun trávení volného času v online prostoru. Změny v existenčních podmínkách se projeví zejména v tom, že někteří studenti museli opustit univerzitní prostředí a přerušit tak nejen kontakty a vazby zde navázané, ale např. ukončit ubytování na vysokoškolských kolejích a výuku absolvovaly z prostředí domova. I přesto, že v případě probíhajícího výzkumu byli všichni studenti do určité míry adaptováni na jednotlivé oblasti vymezené Bratskou & Jarošovou (in Konečný, 1989), u některých studentů došlo v souvislosti

s pandemickou situací a náhlými změnami, které se projevily v prostředí univerzity ke zhoršení psychických obtíží.

V souvislosti s procesem adaptace u studentů s PAS bylo možné definovat některé podmínky na straně samotné univerzity, tyto podmínky jsou vymezeny ve schématu 11). Svoji roli hraje připravenost univerzity v oblasti specifických potřeb studentů s PAS. *Centrum podpory studentů se specifickými potřebami* vytváří podmínky k vyrovnání příležitostí studentů s PAS v prostředí univerzity prostřednictvím servisních a organizačních opatření, tyto služby zajišťuje jak personálně, tak materiálně. Jedinečnost potřeb studentů s PAS je provázaná s potřebou citlivého a ohleduplného přístupu pracovníků CPSSP, a to jak ve vztahu k samotnému studentovi, tak k dalším osobám, které přicházejí se studentem do kontaktu v prostředí univerzity. Hlavní zprostředkovatel služeb a podpory v rámci CPSSP je koordinátor služeb pro studenty s PAS.

Existence centrální jednotky univerzity, která svými aktivitami a charakterem podporuje inkluzivní trendy v prostředí terciárního vzdělávání, je jednou ze základních podmínek ovlivňující proces adaptace. Inkluzivní pojetí terciárního vzdělávání je možné definovat jako trvalý proces změn v oblasti studijních podmínek i studijního prostředí pro všechny studenty bez výjimky. Proces inkluze tedy spočívá ve vytváření a poskytování opatření, které umožňují fungovat osobám nejen s PAS, ale i s jiným postižením běžným způsobem, přičemž opatření, která společnost poskytuje, jsou využitelná všemi členy společnosti (Vítková, 2004). I přesto, že z charakteru názvu Centra podpory studentů se specifickými potřebami lze sledovat zaměření na skupinu osob se specifickými potřebami, a charakter této části disertační práce poskytuje pohled na proces adaptace a podporu studentů s PAS, je nutné upozornit na postupné změny vedoucí k transformaci poskytovaných služeb. Tyto změny se týkají zejména zaměřením na poskytování služeb a přenesení důrazu nikoli na deficity související se zdravotním postižením, ale potřebou změnit se na strukturu systému univerzity, na společnost či skupinu osob v prostředí univerzity z širšího hlediska. Proces adaptace totiž není možné vnímat pouze jako schopnost přizpůsobit se univerzitnímu prostředí (ve všech rovinách) ze strany samotného studenta s PAS (i přes poskytnutí specifických servisních či organizačních opatření), ale také ve schopnostech samotné univerzity přizpůsobit se na změny ve vzdělávacím systému. Na postupně zvyšující se počet studentů s PAS je nutné reagovat změnami nejen v organizační struktuře univerzity, ale také na úrovni sociálně-společenské roviny, která zahrnuje osoby, které přicházejí do kontaktu se studenty s PAS.

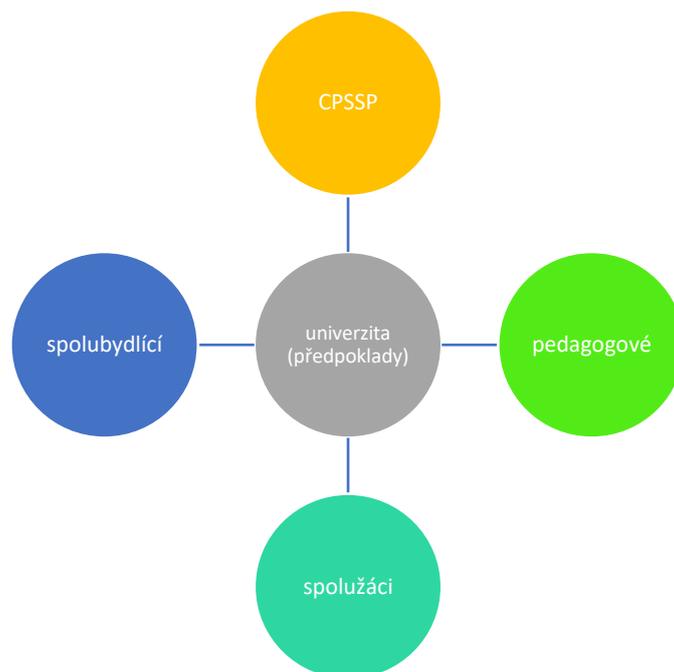


Schéma 11 Předpoklady související s procesem adaptace u studenta s PAS na straně univerzity

Z výzkumného šetření vyplývá, že studenti s PAS prožívaly specifické obtíže zejména při kontaktu s vrstevníky (spolužáci a spolubydlíci). U všech studentů se objevovaly specifické obtíže v rámci tvorby sociálních interakcí a při formování sociálních sítí. V případě vrstevníků je nutné upozornit zejména na fakt, že vrstevníci (spolužáci i spolubydlíci) studenta s PAS nemusí mít dostatek informací o poruchách autistického spektra, jejich projevech a specificích. Roli zde hraje také to, zda vrstevníci měli nějaké předchozí zkušenosti s osobami s poruchou autistického spektra.

Dalšími osobami, se kterými nejčastěji studenti s PAS přišli do kontaktu v rámci procesu adaptace, byli vyučující. V jejich případě hraje připravenost na vzdělávání studentů s PAS velkou roli. Jeví se jako nezbytné, aby pedagogové měli základní informace o projevech zdravotního postižení a disponovali potřebnými metodickými znalostmi, které mohou uplatňovat v rámci výuky. Předchozí zkušenosti vysokoškolských pedagogů se vzděláváním studentů s PAS mohou mít do určité míry pozitivní vliv na samotný proces vzdělávání. Avšak za předpokladu, že předchozí zkušenosti jsou negativního charakteru, mohou mít negativní dopad na proces vzdělávání.

4.6.9 Diskuse případových studií

Z výše uvedených informací vyplývá, že u všech respondentů, kteří se zapojili do výzkumného šetření, bylo možné vysledovat adaptaci na změny minimálně ve třech oblastech definovaných Bratskou & Jarošovou (in Konečný, 1989). Jednalo se o adaptaci na změny v institucionálním systému univerzity, kulturně-společenské atmosféry univerzity a změny v existenčních podmínkách související se samostatným životem na univerzitě. I přesto, že adaptace změny v organizaci volného času hrála okrajovou roli, je nutné upozornit, že všechny oblasti je nutné vnímat ve vzájemné interakci a v některých případech dochází k jejich vzájemnému prolínání.

Na základě výsledků z výzkumného šetření je velice obtížné vytvořit závěry, zda existuje časová posloupnost v adaptaci na některé oblasti definované Bratskou & Jarošovou (in Konečný, 1989) či zda některé adaptační procesy probíhají současně. Do určité míry je však z výsledků patrné, že adaptace na institucionální systém univerzity hraje dominantní roli. V této oblasti respondenti uváděli nejvíce obtíží a potřeb s nimi spojených, stejně tak tato oblast u všech provázela celé období studia a vždy se tato podpora objevovala již při nástupu do prvního ročníku (i přesto, že někteří studenti měli předchozí zkušenost se studiem na vysoké škole). Adaptace na změny v existenčních podmínkách se z počátku studia dotýkala více těch studentů, kteří neměli předchozí zkušenosti se studiem na vysoké škole, avšak je nutné poznamenat, že i u těch, kteří tyto zkušenosti měli, se v průběhu studia projevovaly specifické obtíže, na které studenti byli nuceni reagovat. Změny vztahující se ke kulturně-společenské atmosféře univerzity byly provázány v rámci jednotlivých procesů adaptace na jiné oblasti a lze je vysledovat v různých obdobích studia. Změny v organizaci volného času byly tématem dominujícím pouze u jednoho respondenta, z hlediska časového je možné konstatovat, že adaptace v této oblasti nebyla dominantní u studenta na počátku studia, svoji roli hrála až od 2. ročníku studia.

Na základě analýzy dat bylo možné vysledovat specifické oblasti potřeb studentů s PAS a s nimi souvisejí deficity. Potřeby studentů se týkaly všech oblastí definovaných Bratskou & Jarošovou (in Konečný, 1989), deficity souvisely primárně s narušením v oblasti exekutivních funkcí, sociální interakce, prostorové orientace, smyslového vnímání a v oblasti motorických dovedností.

Předpoklady v procesu adaptace bylo možné definovat jak na straně samotného studenta s PAS, tak i na úrovni univerzity. Z výzkumného šetření bylo možné vymezit pouze předpoklady definované v závěrech této části disertační práce, je však otázkou, do jaké míry hrají specifickou

roli i další předpoklady (např. v oblasti ekonomické roviny může hrát svoji roli např. přiznání invalidního důchodu), proces adaptace navíc mohou ovlivňovat i další aktéři, které se z výzkumného šetření neobjevily (např. psycholog či psychoterapeut) a mnoho dalších předpokladů nebo faktorů ovlivňující proces adaptace. V souvislosti s tímto konstatováním je nutné poukázat v rámci diskuse na některé limity výzkumného ošetření. Tyto limity se týkají jednak výzkumného vzorku. Prostřednictvím případových studií bylo možné ilustrovat případy čtyř studentů s PAS. Není možné ověřit míru pravdivosti a zkreslení některých informací, které studenti uváděli o svém případě. Tento fakt mohl do určité míry hrát roli při definování závěrů této části disertační práce. Např. pokud se student nezmiňoval o podpoře ze strany rodiny, nemuselo to nutně znamenat, že tento student žádnou podporu ze strany rodiny nedostal, ale mohl se rozhodnout tuto informaci výzkumníkovi nesdělil nebo si podporu ze strany rodiny v některých oblastech nemusel uvědomovat.

Další problematickou otázkou související s procesem adaptace v jednotlivých oblastech je délka adaptace v jednotlivých oblastech vymezených Bratskou & Jarošovou (in Konečný, 1989). Proces adaptace byl u všech studentů procesem ryze individuálním a nebylo možné prokázat, zda ve všech směrech proběhla adaptace úspěšně. Studenti v některých oblastech v průběhu studia již neuváděli obtíže v některých oblastech. Toto konstatování však nemuselo odrážet stav úspěšného ukončení procesu adaptace v jednotlivých oblastech. Z tohoto hlediska by bylo nutné více analyzovat proces adaptace také z jiných úhlů pohledu (např. ze strany spolužáků, pedagogů nebo rodiny). Navíc je nutné poznamenat, že některé nepředvídatelné situace ovlivnily i ty oblasti, ve kterých se studenti jeví jako adaptovaní. V případě výzkumného šetření se jednalo zejména o náhlé změny v prostředí univerzity související s pandemií v souvislosti s onemocněním SARS-CoV-2. Nemuselo se však vždy jednat pouze o takto zásadní zásahy, svoji roli v rámci adaptačního procesu související s institucionálním systémem univerzity může sehrávat také změna rozvrhu na začátku každého semestru, změna vyučujících, studijních skupin nebo přesun výuky do jiných prostor/budov univerzity.

Závěr

Celosvětově narůstající počet studentů s poruchou autistického spektra vede odborníky nejenom v tuzemsku, ale i v zahraničí k myšlenkám o možnostech podpory a přístupech ke studentům s PAS v prostředí vysokých škol. Je možné konstatovat, že studenti s PAS vyžadují specifickou podporu v některých oblastech, které se váží na primární deficity vycházející ze zdravotního postižení. Tyto deficity ve vztahu k terciárnímu vzdělávání potvrzují ve svých závěrech i zahraniční studie uvedené v praktické části disertační práce a jedná se o takové deficity, které intaktním studentům ale i studentům s jiným zdravotním postižením nemusí způsobovat výraznější obtíže.

Disertační práce byla rozdělena na tři části. V první, teoretické části, byla zpracována základní terminologická východiska vážící se obecně k poruchám autistického spektra v dospělosti a specifikům vzdělávání studentů s PAS v terciárním sektoru. Teoretická část je doplněna také o pohled na praxi založené na vědeckých důkazech, která je uvedením do metod obsažených v první oblasti empirické části disertační práce.

Empirická část byla rozdělena na dvě nezávislé oblasti. Prostřednictvím scoping review došlo ke zpracování objemného počtu výzkumných studií vztahující se k podpoře studentů s PAS v terciárním vzdělávání a to jak z pohledu využití podpory a jejich cílů. Díky analýze jednotlivých studií bylo možné vymezit další aspekty či faktory, které mají vliv na proces adaptace u studentů s PAS. Druhá oblast se věnovala analýze potřeb, deficitů a možnosti podpory v procesu adaptace studentů s PAS na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Je možné konstatovat, že jak v zahraničí, tak v České republice je běžné poskytovat v souvislosti s potřebami studentů s PAS různé druhy podpory. Je otázkou, do jaké míry se např. podpora v České republice liší od běžné praxe v zahraničí, jelikož nebylo možné v případě některých výzkumných studií zjistit, zda je specifická podpora (např. s využitím speciálních technologií) běžně poskytována, nebo zda byla využita primárně pro výzkumné účely.

Dále je možné poznamenat, že proces adaptace na změny, které se projevují v terciárním vzdělávání, je nutné vnímat jako komplexní jev a to výhradně na individuální bázi. Svoji roli zde sehrávají jak předpoklady na straně samotného studenta s PAS, tak i předpoklady na straně univerzity. Existence podpůrných center pro studenty se zdravotním postižením, které vyrovnávají příležitosti nejen studentů s PAS v prostředí vysokých škol, však nejsou jediným předpokladem podporující proces adaptace těchto studentů. Lze je však vnímat na mnohých

univerzitách a to i na Univerzitě Palackého v Olomouci jako podstatný prvek v rámci podpory studentů a celého adaptačního procesu.

Seznam literatury

- *ACCARDO, A. L., BEAN, K., COOK, B., GILLIES, A., EDGINGTON, R., KUDER, S. J. & BOMGARDNER, E. M., 2019a. College Access, Success and Equity for Students on the Autism Spectrum. *Journal of Autism & Developmental Disorders* [online]. **49**(12), 4877–4890. ISSN 0162-3257. Dostupné z: doi:10/gg7wm5
- *ACCARDO, A. L., KUDER S. J., WOODRUFF J., 2019b. Accommodations and support services preferred by college students with autism spectrum disorder. *Autism: The International Journal of Research & Practice* [online]. **23**(3), 574–583. ISSN 1362-3613. Dostupné z: doi:10/gg7wk9
- *ADOLFSSON, M., FLEISCHER SIMMEBORN, A., 2015. Applying the ICF to identify requirements for students with Asperger syndrome in higher education. *Developmental Neurorehabilitation* [online]. **18**(3), 190–202. ISSN 1751-8423. Dostupné z: doi:10/f22hkz
- Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 – 2020 (APIV)*. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>
- *AMES, M. E., MCMORRIS, C. A., ALLI, L. N., BEBKO, J. M., 2016. Overview and Evaluation of a Mentorship Program for University Students With ASD. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities* [online]. **31**(1), 27–36. ISSN 1088-3576. Dostupné z: doi:10/f792hs
- *ANDERBERG, E., COX, J. C., TASS NEELEY, E. S., EREKSON, D. M., GABRIELSEN, T. P., WARREN, J. S., CLINE, J., PETERSEN, D., SOUTH, M., 2017. Sticking with it: Psychotherapy outcomes for adults with autism spectrum disorder in a university counseling center setting. *Autism Research* [online]. **10**(12), 2048–2055. ISSN 19393792. Dostupné z: doi:10/gcqzfw
- *ANDERSON, A. M., COX, B. E., EDELSTEIN, J. & ANDRING, A. W., 2019. SUPPORT SYSTEMS FOR COLLEGE STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER. *College Student Affairs Journal* [online]. **37**(1), 14–27. ISSN 0888210X. DOI:10/gg7w4j
- *ANDERSON, A. H., CARTER, M., STEPHENSON, J., 2018. Perspectives of University Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders* [online]. **48**(3), 651-665. ISSN 01623257. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3257-3>
- *ANDERSON, A. M., 2016. *Wrong planet, right library: College students with autism spectrum disorder and the academic library* [online]. Ann Arbor. Ph.D. The Florida State University. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/1806821474?accountid=16531>
- *ANDERSON, A. H., CARTER M., STEPHENSON J., 2020a. An on-line survey of university students with autism spectrum disorder in Australia and New Zealand: Characteristics, support satisfaction, and advocacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. **50**(2), 440–454. ISSN 0162-3257. Dostupné z: doi:10/gg7wmg
- *ANDERSON, A. H., STEPHENSON J., CARTER, M., 2020b. Perspectives of Former Students with ASD from Australia and New Zealand on Their University Experience. *Journal*

of Autism & Developmental Disorders [online]. **50**(8), 2886–2901. ISSN 0162-3257.
Dostupné z: doi:10/gg7wqn

*ANDERSON, C., BUTT, C., 2017. Young Adults on the Autism Spectrum at College: Successes and Stumbling Blocks. *Journal of Autism & Developmental Disorders* [online]. **47**(10), 3029–3039. ISSN 0162-3257. DOI:10/gf9dd5

AROMATARIS, E., MUNN, Z. (Eds.), 2020. *JBI Manual for Evidence Synthesis*. JBI.
Dostupné z: <https://synthesismanual.jbi.global>

*ASHBAUGH, K. E., 2018. *Assessing the effectiveness of structured social planning for college students with autism spectrum disorder in the context of a multiple-baseline across participants design* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2018-00725-020&lang=cs&site=ehost-live>

ARKSEY, H., O'MALLEY, L., 2005. Scoping studies: towards a methodological Framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8:1, 19-32, DOI: 10.1080/1364557032000119616

*ASHBAUGH, K. E., KOEGEL R. L., KOEGEL, L. K., 2017. Increasing social integration for college students with autism spectrum disorder. *Behavioral Development Bulletin* [online]. 22(1), 183–196. ISSN 19420722. Dostupné z: doi:10/gfvtfn

ATTWOOD, T., 2012. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0193-9.

ALEVIA, 2010. *Analýza současné situace studentů se specifickými nároky na vysokých školách, MŠMT ČR*. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 06.04.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/analyza-soucasne-situace-studentu-se-specifickymi-naroky-na>

BAILEY, J. S. & BURCH, M. R., 2017. *Research methods in applied behavior analysis*. New York: Routledge. ISBN: 978-1-138-68526-0.

BALOUN, J., 1982. K hodnocení objektivních a subjektivních podmínek adaptace vysokoškoláků. *Československá psychologie*, 26(4-5), 384-385.

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J., 2007. *Psychopedie*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-161-4.

*BARNHILL, G. P., 2016. Supporting students with Asperger syndrome on college campuses: Current practices. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), s. 3-15. <https://doi.org/10.1177/1088357609332675>

BAŠTECKÁ, B. & GOLDMANN, P., 2001. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-550-4.

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

BAZALOVÁ, B., 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.

BEARDON, L., MARTIN, N. & Woolsey, I., 2009. What do students with Asperger syndrome or high functioning autism want at college and University? In their own words. *Good Autism Practice*, 10: 35–43.

*BENSON, D. D., 2017. *Supporting College Students with Autism Spectrum Disorder: College Counselors' Perspectives* [online]. Ann Arbor. Ph.D. University of Minnesota. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/1989680667?accountid=16531>

BERANOVÁ, Š. & HRDLIČKA, M., 2012. Časná diagnostika a screening dětského autismu. *Československá psychologie*, LVI(2), 167-177.

*BERRY, K. M., 2018. *Experiences of Students with Autism Spectrum Disorder in Mississippi Community Colleges* [online]. Ann Arbor. Ed.D. The University of Mississippi. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/2063147608?accountid=16531>

BLUESTONE, J., 2005. *The fabric of autism: weaving the threads into a cogent theory*. Seattle, WA: Sapphire Enterprises. ISBN 0972023526.

BOLOURIAN, Y., ZEEDYK, S. M. & BLACHER, J., 2018. Autism and the university experience: Narratives from students with neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3330–3343. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3599-5>

*BROWN, K. R., 2017. Accommodations and Support Services for Students with Autism Spectrum Disorder (ASD): A National Survey of Disability Resource Providers. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 30(2), 141–156. ISSN 2379-7762.

*BROWN, K. R., COOMES, M. D., 2016. A spectrum of support: current and best practices for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at community colleges. *Community College Journal of Research and Practice* [online]. 40(6), 465. ISSN 10668926. Dostupné z: [doi:10/gg7w3z](https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1191733)

CAI, R. Y. & RICHDALE A. L., 2016. Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 31–41.

*CARRANZA, V., 2017. *Community College Students on the Autism Spectrum* [online]. Ann Arbor. Ed.D. San Diego State University. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/1988307611?accountid=16531>

*CASEMENT, S. C., PINOS, C. D. L., FORRESTER-JONES, R., 2017. Experiences of university life for students with Asperger's Syndrome: a comparative study between Spain and England. *International Journal of Inclusive Education* [online]. 21(1), 73–89. ISSN 13603116. Dostupné z: [doi:10/gfvtk](https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1358888)

*CICCANTELLI, L. A., 2012. *Critical factors in successful navigation of higher education for students with autism spectrum disorder: A qualitative case study* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2012-99051-090&lang=cs&site=ehost-live>

- *CLAXTON, B. L., 2016. *A case study of an office of disability support services in higher education for students with autism spectrum disorder* [online]. Ann Arbor. Ed.D. Liberty University. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/1848267865?accountid=16531>
- *CLINCE, M., CONNOLLY, L., NOLAN, C., 2016. Comparing and Exploring the Sensory Processing Patterns of Higher Education Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Autism Spectrum Disorder. *The American journal of occupational therapy : official publication of the American Occupational Therapy Association* [online]. **70**(2), 7002250010p1-9. ISSN 0272-9490 0272-9490. Dostupné z: doi:10/f8d8z9
- Cochrane Czech Republic, 2021. [online]. Copyright © 2021 The Cochrane Collaboration [cit. 07.06.2021]. Dostupné z: <https://czechrepublic.cochrane.org/cs/v%C3%ADtejte-na-str%C3%A1nk%C3%A1ch-cochrane-czech-republic>
- *COLCLOUGH, M. N., 2016a. *Exploring the social experiences of college students who have autism spectrum disorders: Examining neurodiversity on campus* [online]. Ann Arbor. Ph.D. Old Dominion University. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/1803306328?accountid=16531>
- COLLIE, R. J., HOLLIMAN, A. J. & MARTIN, A. J., 2017. Adaptability, engagement, and academic achievement at university. *Educational Psychology*. **37**(5), 632-647. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/308130304_Adaptability_engagement_and_academic_achievement_at_university/citations
- *COOPER, G., 2016. *The Growing Population of Students with Autism: The Support Capabilities of Mid-Atlantic Colleges and Universities* [online]. Ann Arbor. Ed.D. Wilmington University (Delaware). Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/1853920680?accountid=16531>
- COX, B., MINTZ, A., LOCKS, T., THOMPSON, K., ANDERSON, A., MORGAN, L., 2015. *Academic experiences for college students with autism: Identity, disclosure, and accommodations*. Prezentováno v roce 2015 na konferenci American Educational Research Association v Chicagu. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/283652972_Academic_experiences_for_college_students_with_autism_Identity_disclosure_and_accommodations/references
- *CRABTREE, L. A. & DEMCHICK B. B., 2015. Young Adults on the Autism Spectrum: Perceived Effects of Participation in a University-Based Challenge Course Program in the Community. *Occupational Therapy in Mental Health* [online]. **31**(3), 253-265. ISSN 0164-212X. Dostupné z: doi:10/ggxjfg
- CROEN, L. A., GREETHER, J. K., a kol., 2005. Maternal autoimmune diseases, asthma and allergies, and childhood autism spectrum disorders: a case-control study. *Arch Pediatr Adolesc Med*, **159**, s. 151-157.
- *CULLEN, J. A., 2014. *Perspectives of college students with asperger's syndrome* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2014-99110-131&lang=cs&site=ehost-live>

*CULLEN, J. A., 2015. The Needs of College Students with Autism Spectrum Disorders and Asperger's Syndrome. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. **28**(1), 89–101. ISSN 2379-7762.

ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. a kol., 2017. *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: portál. ISBN 978-80-7367-319-2.

České centrum Evidence-Based Healthcare: Centrum excellence Joanna Briggs Institute Homepage, 2021. *České centrum Evidence-Based Healthcare: Centrum excellence Joanna Briggs Institute Homepage* [online]. [cit. 07.06.2021]. Dostupné z: <https://cebhct-jbi.med.muni.cz/cs/o-centru/>

*DALLAS, B., RAMISCH J., ASHMORE, A., 2018. How Involved Should They Be? Students with ASD in Postsecondary Settings and Their Family Members. *The Qualitative Report*. **23**(5), 1208–1222. ISSN 10520147.

DANERMARK, B., ANTONSON, S. & LUNDSTRÖM, I., 2001. Social inclusion and career development transition from upper secondary school to work or post-secondary education among hard of hearing students. *Scandinavian Audiology*, **30**: 120-8.

*DAVIDOVITCH, N., PONOMARYOVA A., GUTERMAN H.G., SHAPIRA Y., 2019. The test of accessibility of higher education in israel: Instructors' attitudes toward high-functioning autistic spectrum students. *International Journal of Higher Education* [online]. **8**(2), 49–67. Dostupné z: doi:10/gg7xhd

DCD, 2019. Autism Spectrum Disorder (ASD) | Autism | NCBDDD | CDC. *Centers for Disease Control and Prevention* [online]. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html>

CDC, 2020. Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder | CDC. *Centers for Disease Control and Prevention* [online]. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

COX, B. E., THOMPSON, K., ANDERSON, A., MINTZ, A., LOCKS, T., MORGAN, L., EDELSTEIN, J. & WOLZ, A., 2017. College experiences for students with Autism Spectrum Disorder (ASD): Personal identity, public disclosure, and institutional support. *Journal of College Student Development*, **58**(1), 71-87.

DEEKS, J.J., HIGGINS, J., ALTMAN, D. (ed.). Chapter 9: Analysing data and undertaking meta-analyses. In: Higgins, J., Green, S. (ed.). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Chichester (UK): John Wiley & Sons, 2008.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo-zverejnilo-dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a>

*DETAR, W. J., 2014. Targeting question-asking initiations through video-feedback to improve social conversation in college students with autism spectrum disorders [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2014-99030-423&lang=cs&site=ehost-live>

DILLON, M. R., 2007. Creating supports for college students with Asperger syndrome through collaboration. *College Student Journal*, 41(2), 499-504.

DUDOVÁ, I., BERANOVÁ, Š., & HRDLIČKA, M. (2013). Screening a diagnostika dětského autismu v raném dětství. *Pediatric pro praxi*, 14(3), 153-156.

*EDWARDS, A. D., 2014. *Serving the Needs of Students on the Autism Spectrum in Higher Education: A Study of Leadership and Support Services* [online]. Ann Arbor. Ed.D. Drexel University. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/1651562840?accountid=16531>

*ENGEL, S. E., 2009. *An animal-assisted intervention with college students with Asperger's syndrome* [online]. Ann Arbor. Psy.D. Alfred University. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/857658253?accountid=16531>

*FABRI, M., FENTON, G., ANDREWS P., BEATON, M., 2020. Experiences of Higher Education Students on the Autism Spectrum: Stories of Low Mood and High Resilience. *International Journal of Disability Development and Education* [online]. ISSN 1034-912X. Dostupné z: [doi:10/gg7w7b](https://doi.org/10/gg7w7b)

*FAIRCHILD, L. A., POWELL M. B., GADKE D. L., SPENCER J. C. & STRATTON, K. K., 2020. Increasing social engagement among college students with autism. *Advances in Autism* [online]. 6(2), 83–93. ISSN 2056-3868. Dostupné z: [doi:10/gg7w7x](https://doi.org/10/gg7w7x)

FERJENČÍK, J., 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-367-6.

*FLEISCHER, A. S., 2012a. Alienation and struggle: everyday student-life of three male students with Asperger Syndrome. *Scandinavian Journal of Disability Research : SJDR*. 14(2), 177. ISSN 15017419.

*FLEISCHER, A. S., 2012b. Support to students with Asperger syndrome in higher education - the perspectives of three relatives and three coordinators. *International Journal of Rehabilitation Research* [online]. 35(1), 54–61. ISSN 0342-5282. Dostupné z: [doi:10/f2z9bb](https://doi.org/10/f2z9bb)

FLEURY, V. P., HEDGES, S., HUME, K., BROWDER, D. M., THOMPSON, J. L., FALLIN, K. & VAUGHN, S., 2014. Addressing the academic needs of adolescents with autism spectrum disorder in secondary education. *Remedial and Special Education*, 35(2), 68-79.

*FORD, C. D., 2012. *An investigation of support programs for college students with high functioning autism or Asperger syndrome* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2012-99150-135&lang=cs&site=ehost-live>

GARDINER, E., IAROCCI, G., 2013. Students with autism spectrum disorder in the university context: Peer acceptance predicts intention to volunteer. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1950-4>

GAVORA, P., 2015. Obsahová analýza v pedagogickom výskume: pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagog orientace*, 25(3):345-371.

- GAWLINSKI, A., RUTTLEDGE, D., 2008. Selecting a model for evidence-based practice changes: a practical approach. *AACN Advanced Critical Care*, 19(3), 291 – 300. doi: 10.1097/01.AACN.0000330380.41766.63
- GARTLAND, D. & STROSNIDER, R., 2007. The documentation disconnect for students with learning disabilities: Improving access to postsecondary disability services. *Learning Disability Quarterly*, 30(4), 265–274. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/25474638>
- *GELBAR, N. W., SHEFYCK A. & REICHOW B., 2015. A comprehensive survey of current and former college students with autism spectrum disorders. *Yale Journal of Biology and Medicine*. 88(1), 45–68.
- GELBAR, N. W., SMITH, I. & REICHOW, B., 2014. Systematic review of articles describing experience and supports of individuals with autism enrolled in college and university programs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2593–2601.
- *GIAQUINTO, M. B., 2015. *Mindfulness, social problem solving, social anxiety and quality of life in college students with autism spectrum disorders* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2015-99071-189&lang=cs&site=ehost-live>
- *GILLESPIE-LYNCH, K., BUBLITZ, D., DONACHIE, A., WONG, V., BROOKS P. J., D'ONOFRIO, J., 2017. „For a long time our voices have been hushed“: Using student perspectives to develop supports for neurodiverse college students. *Frontiers in Psychology* [online]. 8. ISSN 1664-1078. Dostupné z: doi:10/gg7xvh
- GLASZIOU, P., IRWIG, L., BAIN, C., COLDITZ, G., 2001. *Systematic reviews in health care: a practical guide*. Cambridge University Press. ISBN 0-511-03208-8.
- GLENNON, T., 2001. The stress of the university experience for students with Asperger syndrome. *A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 17(3), 183–90.
- *GOBBO, K., SHMULSKY, S., 2014. Faculty Experience With College Students With Autism Spectrum Disorders: A Qualitative Study of Challenges and Solutions. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities* [online]. 29(1), 13–22. ISSN 1088-3576. Dostupné z: doi:10/ggxjd6
- GUNN, S. L., SELLERS, T. P. & KRAFT, L. B., 2017. Application of coaching and behavioral skills training during a preschool practicum with a college student with ASD spectrum disorder. *Clinical Case Studies*, 1-20. Dostupné z: <http://doi.org/10.1177/1534650117692673>
- *GURBUZ, E., HANLEY, M. & RIBY, D.M., 2019. University Students with Autism: The Social and Academic Experiences of University in the UK. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, s. 617–631. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3741-4>
- *HAMILTON, J., STEVENS, G. & GIRDLER, S., 2016. Becoming a Mentor: The Impact of Training and the Experience of Mentoring University Students on the Autism Spectrum. *PLoS ONE*. 11(4), 1–13. ISSN 19326203.

HAINEAULT, P., 2000. *Jak využít životních změn: Klíč k zachování vnitřní rovnováhy v proměnách života*. Praha: Portál. ISBN 8071784214.

*HANNA, R., 2016. *Examining the effects of social support and engagement factors on the experiences and performance of college students with autism spectrum disorder* [online]. Ann Arbor. M.A. Northern Illinois University. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/1806808008?accountid=16531>

HARGAŠOVÁ, M., 1992. *Problémy adaptácie studentov na vysokú školu*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školství, mládeže a telovýchovy. Bez ISBN.

*HARN, M., AZIOS, J., AZIOS, M. & SMITH, A., 2019. The Lived Experience of College Students with Autism Spectrum Disorder: a phenomenological study. *College Student Journal*. **53**(4), 450–464. ISSN 01463934.

HART, D., GRIGAL, M. & WEIR, C., 2010. Expanding the paradigm: Postsecondary education options for individuals with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, **25**(3), 134-150.

HARTL, P. & HARTLOVÁ, H., 2004. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.

*HARROP, L. J., 2017. *Self-Determination Skill Development: A Qualitative Exploration of College Students with Autism Spectrum Disorders* [online]. Ann Arbor. Ed.D. Arizona State University. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/1898782480?accountid=16531>

HENDL, J., 2015. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 5. rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0981-2.

HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, J. & REMR, J., 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.

*HEES, V., MOYSON T. & ROEYERS, R., 2015. Higher Education Experiences of Students with Autism Spectrum Disorder: Challenges, Benefits and Support Needs. *Journal of Autism & Developmental Disorders* [online]. **45**(6), 1673–1688. ISSN 0162-3257. Dostupné z: [doi:10/f7dfg8](https://doi.org/10.1007/s11866-015-0778-8)

*HENDRICKSON, J. M., WOODS-GROVES, S., RODGERS D. B. & DATCHUK, S., 2017. Perceptions of Students with Autism and Their Parents: The College Experience. *Education & Treatment of Children (West Virginia University Press)* [online]. **40**(4), 571–596. ISSN 07488491. Dostupné z: [doi:10/gch3qf](https://doi.org/10.1007/s11119-017-9533-1)

HEYETT, N., KENNY, A. & DICSON-SWIFT, V., 2014. Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, **9**, 1-12. Dostupné z: www.ijqhw.net/index.php/qhw/article/view/23606

HIGGINS, J. & GREEN, S., 2008. *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Higher Education Opportunities Act, 2008. Dostupné z:
<https://www2.ed.gov/policy/highered/leg/hea08/index.html>

*HILLIER, A., GOLDSTEIN, J., MURPHY, D., TRIETSCH, R., KEEVES, J., MENDES, E. & QUEENAN, A., 2018. Supporting university students with autism spectrum disorder. *Autism: The International Journal of Research & Practice* [online]. **22**(1), 20–28. ISSN 1362-3613. Dostupné z: doi:10/gcwkz3

*HOERRICKS, K. J., 2018. *Higher education support strategies: An evaluation of needs satisfaction on Autistic college student retention* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2018-30342-097&lang=cs&site=ehost-live>

*HOLZMAN, P., 2019. *The delivery of technology accommodations for students with autism spectrum disorder in postsecondary education: A mixed methods study* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2019-00349-129&lang=cs&site=ehost-live>

HRDLIČKA, M. & KOMÁREK, V. (eds.), 2014. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2. doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0686-6.

*HU, Q. & CHANDRASEKHAR, T., 2020. Meeting the Mental Health Needs of College Students with ASD: A Survey of University and College Counseling Center Directors. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. ISSN 0162-3257. Dostupné z: doi:10/gg7w7c

*CHOO, T. S., MAZZUCHELLI, T. G., ROONEY, R. & GIRDLER, S., 2017. A specialist peer mentoring program for university students on the autism spectrum: A pilot study. *PLoS One* [online]. **12**(7). Dostupné z: doi:10/gbnd3j

CHRISTINA, J., 2019. Systematic review and (systematic) scoping review: similarities or differences? In: KRATOCHVÍL, R., KRATOCHVÍLOVÁ, H. (eds.). *Proceedings of IAC* (International Academic Conference on Teaching, Learning and E-learning), str. 73–77. ISBN 978-80-88203-13-1.

CHRISTINA, J., 2019. *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5373-6.

CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

IOAN, J., 2008. *Aspergerův syndrom – mimořádní lidé, mimořádné výkony*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-099-7.

IOSSIFOV, I., O'ROAK, B. J., a kol. (2014). The contribution of de novo coding mutations to autism spectrum disorder. *Nature*, 515, s. 216-221.

*JACKSON, L., 2016. *The effects of learning strategy training on the writing performance of college students with Asperger's Syndrome* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning.

Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2016-17336-297&lang=cs&site=ehost-live>

JACKSON, S. L., HART, L., VOLKMAR, F. R., 2018. Preface: Special Issue—College Experiences for Students with Autism spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, s. 639-642.

JAKOB, R., 2018. Světová zdravotnická organizace schválila jedenáctou revizi Mezinárodní klasifikace nemocí. *Ministerstvo zdravotnictví České republiky* [online]. Copyright © 2010 [cit. 06.04.2020]. Dostupné z: https://www.mzcr.cz/dokumenty/svetova-zdravotnicka-organizace-schvalila-jedenactou-revizi-mezinarodni-klasifik_17669_1.html

JANSEN, D., PETRY, K., CEULEMANS, E., NOENS, I. & BAEYENS, D., 2017. Functioning and participation problems of students with ASD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32:1, 71-88, <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254962>.

JBI. 2020. *Joanna Briggs Intitute* [online] [cit. 06.04.2020]. Dostupné z: <https://joannabriggs.org/about.html>

JBI, 2020a. Critical Appraisal Tools | Joanna Briggs Institute. - *Home / Joanna Briggs Institute* [online]. [cit. 06.04.2020]. Dostupné z: https://joannabriggs.org/ebp/critical_appraisal_tools

JBI SUMARI, 2021. Knowledge base - JBI SUMARI Knowledge Base - JBI GLOBAL WIKI. [online]. Copyright © JBI. All Rights Reserved [cit. 07.06.2021]. Dostupné z: <https://wiki.jbi.global/display/SKB>

JIN, Z., ZHOU, X., HE, J., 2015. Statistical methods for dealing with publication bias in meta-analysis. *Stat Med*. 2015; 34(2): 343-60.

KENNEDY, C. H., 2005. Single-case designs for educational research. Prentice Hall.

KEOWN, C., L., SHISH, P. a kol., 2013. Local functional overconnectivity in posterior brain region sis associated with symptom severity in autism spectrum disorders. *Cell Rep*, 14, 5(3), s. 567-572.

KLUGAR, M., 2015. *Systematické review ve zdravotnictví*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4782-7.

KLUGAR, M., 2020. *Comprehensive Systematic Review Training Program*. Joanna Briggs Institute/North Adelaide/Australia. Masarykova univerzita v Brně, nepublikovaná přednáška.

KLUGAROVÁ, J., KLUGAR, M., MAREČKOVÁ, J., HÁJEK, M., 2015. Metodologie tvorby systematických review I: Efekt hyperbarické osygenoterapie na úmrtnost pacientů po kraniotraumatu. *Česko Slovenská Neurologie*; 78/111(5): 555–561.

*KNOTT, F. & TAYLOR, A., 2014. Life at university with Asperger syndrome: a comparison of student and staff perspectives. *International Journal of Inclusive Education* [online]. 18(4), 411–426. ISSN 13603116. Dostupné z: [doi:10/gg7wzq](https://doi.org/10.1080/13603116.2014.947724)

KOEGEL, L., ASHBAUGH, K., NAVAB, A., & KOEGEL, R., 2016. Improving empathic communication skills in adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism &*

Developmental Disorders, 46(3), 921-933. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2633-0>

KONEČNÝ, J., 1989. Psychologické aspekty sebevýchovy vysokoškolských studentů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Bez ISBN.

KONEČNÝ, J., 1996. Psychologické základy studia na vysoké škole. In: HOLOUŠKOVÁ, D., KONEČNÝ, J., ROBOTOVÁ, M. Úvod do vysokoškolského studia. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-7067-628-0.

KRATOCHWILL, T. R., & LEVIN, J. R., 2014. Single-case intervention research: Methodological and statistical advances. American Psychological Association. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/14376-000>

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

KUDER, S.J., & ACCARDO, A., 2018. What Works for College Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **48**, 722–731. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3434-4>.

*LEE, K. B., 2010. *Understanding the friendship processes of individuals with Asperger's Syndrome: A phenomenological study of reflective college experiences* [online]. Ann Arbor. Ph.D. The College of William and Mary. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/527988308?accountid=16531>

*LEGARY, R. A., 2017. College Students with Autism Spectrum Disorder: Perceptions of Social Supports that Buffer College-Related Stress and Facilitate Academic Success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. **30**(3), 251–268. ISSN 2379-7762.

*LEGARY, R. A., 2015. *Advanced Undergraduate Students with Autism Spectrum Disorder: Perceptions of Social Supports that Buffer College-related Stress and Facilitate Academic Success* [online]. Ann Arbor. Ed.D. University of Hartford. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/1681641225?accountid=16531>

LEVAC, D., COLQUHOUN, H., O'BRIEN K. K., 2010. Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(1), 1-9. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1186/1748-5908-5-69>

LIPKA, S., 2006. For the learning disabled, a team approach to college. *Chronicle of Higher Education*, **53**(17), 36-37.

*LIZOTTE, M., 2018. I am a college graduate: Postsecondary experiences as described by adults with autism spectrum disorders. *International Journal of Education and Practice* [online]. **6**(4), 179–191. Dostupné z: [doi:10/gg7xjw](https://doi.org/10.1007/s10803-018-3434-4)

LOCKWOOD, C., PORRIT, K., MUNN, Z., RITTENMEYER, L., SALMOND, S., BJERRUM, M., LOVEDAY, H., CARRIER, J., STANNARD, D., 2020. Kapitola 2: Systematické hodnocení kvalitativních důkazů. In: AROMATARIS, E., MUNN, Z. (ed.). *Manuál JBI pro syntézu důkazů*. JBI. Dostupné z: <https://synthesismanual.jbi.global>

- *LUCAS, R. & JAMES, A. I., 2018. An Evaluation of Specialist Mentoring for University Students with Autism Spectrum Disorders and Mental Health Conditions. *Journal of Autism & Developmental Disorders* [online]. **48**(3), 694–707. ISSN 0162-3257. Dostupné z: doi:10/gc46qb
- *MACLEOD, A., 2010. Welcome to my first rant!' Report on a participatory pilot project to develop the 'AS portal', an online peer support network for higher education students on the autism spectrum. *Journal of Assistive Technologies* [online]. **4**(1), 14–24. Dostupné z: doi:10/cpc7gr
- *MACLEOD, A., ALLAN, J., LEWIS, A. & ROBERTSON, Ch., 2018. "Here I come again": the cost of success for higher education students diagnosed with autism. *International Journal of Inclusive Education* [online]. **22**(6), 683–697. ISSN 1360-3116. Dostupné z: doi:10/gg7wtx
- *MACLEOD, A. & GREEN, S., 2009. Beyond the books: case study of a collaborative and holistic support model for university students with Asperger syndrome. *Studies in Higher Education* [online]. **34**(6), 631. ISSN 03075079. Dostupné z: doi:10/bhrzgj
- *MADRIAGA, M., 2010. „I avoid pubs and the student union like the plague": Students with Asperger Syndrome and their negotiation of university spaces. *Children's Geographies* [online]. **8**(1), 23–50. ISSN 14733285. Dostupné z: doi:10/fn8dzz
- MAREČKOVÁ, J. & KLUGAROVÁ, J., 2015. *Evidence-Based Healthcare. Zdravotnictví založené na vědeckých důkazech*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 78-80-244-4781-0.
- MAREŠ, J., 2015. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113-142.
- MARTIN, A. J., NEJAD, H.G., COLMAR, S. & LIEM, G.A.D., 2013. Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105, 728-746.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0032794>
- *MASON, R. A., GREGORI, E., WILLS H. P., KAMPS, D. & HUFFMAN, J., 2020. Covert Audio Coaching to Increase Question Asking by Female College Students with Autism: Proof of Concept. *Journal of Developmental & Physical Disabilities* [online]. **32**(1), 75–91. ISSN 1056-263X. Dostupné z: doi:10/ggxhgr
- *MASON, R. A., RISPOLI, M., GANZ J. B., BOLES, M. B. & ORR, K., 2012. Effects of video modeling on communicative social skills of college students with asperger syndrome. *Developmental Neurorehabilitation* [online]. **15**(6), 425–434. ISSN 1751-8423. Dostupné z: doi:10/ggxhfb
- *MAXAM, S. L., 2012. *Creating an Inclusive Collegiate Learning Environment for Students on the Autism Spectrum: A Participatory Action Research Study* [online]. Ann Arbor. Ed.D. Union Institute and University. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/1286972170?accountid=16531>.
- *MCLEOD, J. D., MEANWELL, E. & HAWBAKER, A., 2019. The Experiences of College Students on the Autism Spectrum: A Comparison to Their Neurotypical Peers. *Journal of*

Autism and Developmental Disorders [online]. **49**(6), 2320–2336. ISSN 0162-3257. Dostupné z: doi:10/gf9d8f

*MCMORRIS, C. A., BARASKEWICH, J., AMES M. A., SHAIKH, K. T., NCUBE, B. L. & BEBKO, J. M., 2019. Mental Health Issues in Post-Secondary Students with Autism Spectrum Disorder: Experiences in Accessing Services. *International Journal of Mental Health & Addiction* [online]. **17**(3), 585–595. ISSN 15571874. Dostupné z: doi:10/gg7wzr

MERRIAM, S. B., 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

MIHÁL, V. a kol., 2015. *Medicína založená na důkazu ve výuce pediatrie: metodické podklady*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4628-8.

MIKURČÍKOVÁ, L. & TRELLOVÁ, I., 2021. Typy experimentálních dizajnov v jednopřípadových výzkumných štúdiách. *Lekársky obzor*, **70** (3), 114–118.

MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

MŠMT, 2020. *Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy*. Dokument č.j.: MSMT-1753/2020-2. [online]. Příloha č. 3 Financování zvýšených nákladů na studium studentů se specifickými potřebami. [cit. 06.04.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/52293/>

Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025. Dostupné z: https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvozp/dokumenty/narodni-plan-podpory-rovnych-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2021_2025-183042/

*NESS, B. M., 2013. Supporting Self-Regulated Learning for College Students with Asperger Syndrome: Exploring the “Strategies for College Learning” Model. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* [online]. **21**(4), 356–377. ISSN 13611267. Dostupné z: doi:10/gg7w2t

NEWMAN, L., WAGNER, M., KNOKEY, A. M. a kol., 2011. *The posthigh school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school*. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2), NCSER 2011-3005, September. Menlo Park, CA: SRI International.

NRHZS, 2018. *Pacienti s poruchou autistického spektra v datech NRHZS*. Interní dokument Krajského úřadu Olomouckého kraje prezentovaný pracovní skupině “Problematika osob s poruchou autistického spektra”.

OHL, A., SHEFF, M. G., SMALL, S., NGUYEN, J., PASKOR, K., & ZINJIRIAN, A., 2017. Predictors of employment status among adults with autism spectrum disorder. *Work*, **56**, 345–355. Dostupné z: <https://doi.org/10.3233/WOR-172492>

ONDREJKOVIČ, P., 1995. *Úvod do sociologie výchovy: Teoretické základy sociologie výchovy a mládeže*. Bratislava: Veda. ISBN 802-24-0445-4.

PAGE, M. J., MCKENZIE, J. E., BOSSUYT, P. M., BOUTRON, I., HOFFMANN, T.C., MULROW, C. D., a kol., 2020. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021; 372: n71. DOI: 10.1136/bmj.n71

PARELLADA, M., PENZO, M. J., a kol., 2014. The neurobiology of autism spectrum disorders. *European Psychiatry*, 29(1), s. 11-19.

*PASKINS, R. T., 2019. *Supporting students with autism spectrum disorder in post-secondary education settings: Common barriers and needed accommodations and supports* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2018-52506-208&lang=cs&site=ehost-live>

PASTIERIKOVÁ, L., 2013. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3732-3.

PASTIERIKOVÁ, L., 2019. *Štúdium študentov s poruchami autistického spektra na Univerzite Palackého v Olomouci*. Olomouc. Rigorózní práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Ústav speciálněpedagogických studií.

PEŇÁZ, P., 2021. *Statistiky AP3SP*. Google Sheets [online]. Středisko Teiresiás Masarykovy univerzity 17. 1. 2014, poslední verze 1. 2. 2021[cit. 06.04.2020]. Dostupné z: <http://www.ap3sp.cz/public.php>

PETERS, M. D. J., GODFREY, C. M., MCINERNEY, P., BALDINI SOARES, C., KHALIL, H., & PARKER, D., 2015. *The Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual 2015: Methodology for JBI Scoping Reviews*. Adelaide: Joanna Briggs Institute.

*PIERCE, N. P., 2014. *A video self-modeling intervention for postsecondary students with autism spectrum disorders* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2014-99190-375&lang=cs&site=ehost-live>

*POLEYEFF, L., 2016. *A grounded theory investigation of progressing through college with an autism spectrum disorder* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2016-26522-160&lang=cs&site=ehost-live>

Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Dokument Č. j.: Č. j. MSMT-351/2021-2, online. Příloha č. 3 Financování zvýšených nákladů na studium studentů se specifickými potřebami.

PREIBMANN, Ch., 2010. *Život s Aspergerovým syndromem: příběh psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-688-9.

*PUGLIESE, C. E. & WHITE, S. W., 2014. Brief report: Problem solving therapy in college students with ASD spectrum disorders: Feasibility and preliminary efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 44, 719-729. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1914-8>.

- *QUINN, S., GLEESON C.I. & C. NOLAN, 2014. An Occupational Therapy Support Service for University Students With Asperger's Syndrome (AS). *Occupational Therapy in Mental Health* [online]. **30**(2), 109–125. DOI:10/ggxxg6k
- RAUE, K. & LEWIS, L., 2011. *Students with disabilities at degree-granting post secondary institutions (NCES 2011-2018)*. Washington, DC: US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- *REID, D. P., 2015. From being bullied to being accepted: The lived experiences of a student with Asperger's enrolled in a Christian university. *International Journal of Christianity & Education* [online]. **19**(3), 240–259. ISSN 2056-9971. Dostupné z: doi:10/gg7xb4
- RICKINSON, M., 2010. Disability equality in higher education: A review of research. *Higher Education Academy*. Dostupné z: http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Syntheses/disability_equality_in_he_synthesis.pdf
- *ROBERTS, N. & BIRMINGHAM, E., 2017. Mentoring University Students with ASD: A Mentee-centered Approach. *Journal of Autism & Developmental Disorders* [online]. **47**(4), 1038–1050. ISSN 0162-3257. Dostupné z: doi:10/gg7wp3
- *ROUX, A. M., SHATTUCK P. T., RAST, J. E., RAVA, J. A., EDWARDS, A. D., WEI, X., MCCRACKEN, M. & YU, J. W., 2015. Characteristics of Two-Year College Students on the Autism Spectrum and Their Support Services Experiences. *Autism Research & Treatment*. 1–10. ISSN 20901925.
- *RUTHERFORD, E. N., 2014. *An exploration of support factors available to higher education students with high functioning autism or asperger syndrome* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2014-99190-406&lang=cs&site=ehost-live>
- *SARRETT, J. C., 2018. Autism and Accommodations in Higher Education: Insights from the Autism Community. *Journal of Autism & Developmental Disorders* [online]. **48**(3), 679–693. ISSN 0162-3257. Dostupné z: doi:10/gc48dr
- *SCOTT, V. G. M., 2019. *An inquiry of faculty experiences regarding college students with autism spectrum disorders* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2019-41133-080&lang=cs&site=ehost-live>
- *SHATTUCK, P. T., STEINBERG, J., YU, J., WEI, X., COOPER, B. P., NEWMAN, L. & ROUX, A. M., 2014. Disability Identification and Self-Efficacy among College Students on the Autism Spectrum. *Autism Research & Treatment*. 1–7. ISSN 20901925.
- SHATTUCK, P. T., NARENDORF, S. C., COOPER, B., STERZING, P. R., WAGNER, M., & TAYLOR, J. L., 2012. Postsecondary education and employment among youth with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 129(6), 1042–1049. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2864>
- SHMULSKY, S., GOBBO, K., & DONAHUE, A., 2015. Groundwork for success: A college transition program for students with ASD. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 235-241.

- *SHMULSKY, S., GOBBO, K., DONAHUE, A. T. & BANERJEE, M., 2017. College Students Who Have ASD: Factors Related to First Year Performance. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. **30**(4), 375–384. ISSN 2379-7762.
- *SCHLABACH, T. L., 2008. *The college experience of students with Asperger's Disorder: Perceptions of the students themselves and of college disability service providers who work with these students* [online]. Ann Arbor. Ph.D. Illinois State University. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/304606618?accountid=16531>
- *SIKO, L., 2018. *Wearable Technology for Self-monitoring of Academic Engagement in College Students with Autism Spectrum Disorder* [online]. Ann Arbor. Ph.D. George Mason University. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/2071901160?accountid=16531>
- SLAVÍK, M., a kol., 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4054-6.
- SLEPIČKOVÁ, L., PANČOCHA, K., & VAĐUROVÁ, H., 2019. Časný záchyt poruch autistického spektra v ordinacích PLDD. *Pediatric pro praxi*, **20**(6), 330-334.
- SMĚKAL, V., 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-80-3.
- SMOLÍKOVÁ, M., 2020. Využití přístupu podpora pozitivního chování ve vzdělávání žáků a studentů s poruchou autistického spektra. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, č. 1, s. 76 – 88. ISSN 2585-7363.
- *STELLO, Ch. N., 2019. *College and career readiness of students with autism* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2019-46353-051&lang=cs&site=ehost-live>
- STRAUSS, A. & CORBINOVÁ, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999.
- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- STRUNECKÁ, A., 2016. *Přemůžeme autismus?* Petrovice: ProfiSales. ISBN 978-80-87494-23-3.
- ŠULOVSKÁ, M., 2015. Analýza dat v single-subject design. *Speciální pedagogika*, **2015**(1), 52-70. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/1554>
- *SZENTMIKLOSI, J. M., 2010. *Self-determination among community college students diagnosed with Asperger's syndrome: A qualitative study* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2010-99171-058&lang=cs&site=ehost-live>
- ŠVARŤÍČEK, R. & ŠEĐOVÁ, K., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

- *TARALLO, A. E., 2013. *Understanding students with autism spectrum disorders in higher education* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2013-99131-266&lang=cs&site=ehost-live>
- *THOMPSON, C., BÖLTE, S., FALKMER, T. & GIRDLER, S., 2019. Viewpoints on how students with autism can best navigate university. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* [online]. **26**(4), 294–305. ISSN 1103-8128. Dostupné z: doi:10/gg7ws6
- THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
- THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- *TODD, T., MIODRAG, N., CARIS, M., ENDINJOK, B. & PEREZ, E., 2018. Experiences of peers and peer-mentors during a peer-mentor physical activity program for college students with autism spectrum disorder. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. **40**, S121–S121. ISSN 0895-2779.
- TRPIŠOVSKÁ, D., 1997. *Postoje vysokoškolských studentů ke studiu a atribuční procesy*. Ústí nad Labem: UJEP Ústí nad Labem.
- TUFANARU, C., MUNN, Z., AROMATARIS, E., CAMPBELL, J., HOPP, L., 2020. Chapter 3: Systematic reviews of effectiveness. In: AROMATARIS, E., MUNN, Z. (Eds). *JBI Manual for Evidence Synthesis*. JBI. Dostupné z: <https://synthesismanual.jbi.global>.
- Usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součástí ústavního pořádku České republiky, ve znění pozdějších předpisů.
- VAN HEES, V., MOYSON, T. & ROEYERS, H., 2015. Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: Challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **45**(6), 1673–1688. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2>
- VICKERMAN, P., & BLUNDELL, M., 2010. Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability and Society* **25**: 21–32.
- *VINCENT, J., POTTS, M., FLETCHER, D., HODGES, S., HOWELLS, J., MITCHELL, A., MALLON, B. & LEDGER, T., 2017. I think autism is like running on Windows while everyone else is a Mac: using a participatory action research approach with students on the autistic spectrum to rearticulate autism and the lived experience of university. *Educational Action Research* [online]. **25**(2), 300–315. ISSN 0965-0792. Dostupné z: doi:10/gg7wtw
- VÍTKOVÁ, M., 2004. *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vydání. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
- Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích*. 1. díl, A-F, 1998. 2. upravené vydání. Praha: Diderot. Encyklopedie Diderot. ISBN 80-85841-31-2.
- VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L., 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.

Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, 2016. *Podnět k řešení situace života osob s poruchou autistického spektra a jejich rodin*. [online]. Copyright © [cit. 06.04.2020]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/Podnet-k-reseni-situace-PAS.pdf>.

*WARD, D. & WEBSTER, A., 2018. Understanding the Lived Experiences of University Students with Autism Spectrum Disorder (ASD): A Phenomenological Study. *International Journal of Disability, Development & Education* [online]. 65(4), 373–392. ISSN 1034-912X. Dostupné z: [doi:10/gg7wsr](https://doi.org/10/gg7wsr)

WARD-HORNER, J. & STURMEY, P., 2010. Component analyses using single-subject experimental designs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43, 685-704.

*WELLS, G. L., 2016. *Perceived effectiveness of social supports for autism spectrum disorders: Postsecondary student perspectives* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2016-17135-087&lang=cs&site=ehost-live>

WESSEL, R.D., JONES, J.A., MARKLE, L. & WESTFALL, C., 2009. Retention and graduation of students with disabilities: Facilitating student success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(3), 116-125.

*WESTLAKE, G., 2014. *Evaluation of a biofeedback intervention in college students diagnosed with Autism Spectrum Disorders* [online]. B.m. ProQuest Information & Learning. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2014-99130-109&lang=cs&site=ehost-live>

WHITE, S. W., OLLENDIC, T. H., BRAY, B. C. 2011. College students on the autism spectrum: Prevalence and associated problems. *Autism*, 15, s. 683-701.

*WHITE, S. W., RICHEY, J. A., GRACANIN, D., COFFMAN, M., ELIAS, R., LACONTE, S. & OLLENDICK, T. H., 2016. Psychosocial and Computer-Assisted Intervention for College Students with Autism Spectrum Disorder: Preliminary Support for Feasibility. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(3), 307–317. ISSN 21541647.

WHO, 2019. Autism spectrum disorders. *WHO / World Health Organization* [online]. Copyright © [cit. 06.04.2020]. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.

WIDMAN, C.J., LOPEZ-REYNA, N., 2020. Supports for Postsecondary Students with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. [online]. [cit. 06.04.2020]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04409-3>

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), 2020. Autism spectrum disorders. *WHO / World Health Organization* [online]. Copyright © [cit. 06.04.2020]. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

ZAGER, D., ALPERN, C., MCKEON, B., MAXAM, S. & MULVEY, J., 2013. *Educating college student with autism spectrum disorders*. New York, NY: Routledge.

Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)

*ZEEDYK, S. M., BOLOURIAN, Y. & BLACHER, J., 2019. University life with ASD: Faculty knowledge and student needs. *Autism: The International Journal of Research & Practice* [online]. **23**(3), 726–736. ISSN 1362-3613. Dostupné z: doi:10/gg7wss

Seznam grafů, tabulek a obrázků

Seznam obrázků

Obrázek 1 Prevalence jedinců s PAS v USA

Obrázek 2 Pyramida důkazů kvantitativních výzkumných studií dle JBI

Obrázek 3 Příklad znázornění heterogenity (forest plot)

Seznam grafů

Graf 1 Počet nově diagnostikovaných pacientů s dg. PAS v daném roce a celkový počet diagnostikovaných pacientů s PAS

Graf 2 Zastoupení jednotlivých studií z hlediska použité metodologie

Graf 3 Přehled studií zařazených do scoping review z hlediska roku publikování

Graf 4 Počet studií zahrnutých do scoping review z hlediska demografického (země původu)

Graf 5 Přehled participantů zahrnutých v jednotlivých studiích

Graf 6 Počet kontaktů studenta č. 1 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2017/2018

Graf 7 Počet kontaktů studenta č. 1 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2018/2019

Graf 8 Počet kontaktů studenta č. 1 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2019/2020

Graf 9 Počet kontaktů studenta č. 1 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2020/2021

Graf 10 Celkový počet kontaktů studenta č. 1 s poskytovateli služeb CPSSP

Graf 11 Počet kontaktů studenta č. 2 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2017/2018

Graf 12 Počet kontaktů studenta č. 2 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2018/2019

Graf 13 Počet kontaktů studenta č. 2 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2019/2020

Graf 14 Celkový počet kontaktů studenta č. 2 s poskytovateli služeb CPSSP

Graf 15 Počet kontaktů studenta č. 3 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2017/2018

Graf 16 Počet kontaktů studenta č. 3 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2018/2019

Graf 17 Počet kontaktů studenta č. 3 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2019/2020

Graf 18 Celkový počet kontaktů studenta č. 3 s koordinátorem služeb

Graf 19 Počet kontaktů studenta č. 4 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2018/2019

Graf 20 Počet kontaktů studenta č. 4 s poskytovateli služeb v akademickém roce 2019/2020

Graf 21 Celkový počet kontaktů studenta č. 4 s poskytovateli služeb

Seznam tabulek

Tabulka 1 Porovnání klasifikačních systémů MKN-10, DSM-4 a DSM-5

Tabulka 2 Stupně závažnosti dle míry podpory v DSM-5

Tabulka 3 Klasifikace PAS dle MKN-11

Tabulka 4 Klasifikace PAS dle míry funkčnosti

Tabulka 5 Klasifikace PAS dle sociální interakce

Tabulka 6 Diagnostická kritéria MKN - 10 pro dětský autismus (F84.0)

Tabulka 7 Podpora a oblasti podpory vycházející z nároků kladených na studenty s poruchou autistického spektra v prostředí vysoké školy v České republice

Tabulka 8 Specifikace nástroje/mnemotechnické pomůcky PICO

Tabulka 9 Úrovně kvalitativních důkazů

Tabulka 10 Základní filozofická paradigmatata v kvalitativním výzkumu

Tabulka 11 Fáze výzkumného šetření

Tabulka 12 Časový harmonogram realizace výzkumného šetření I.

Tabulka 13 Časový harmonogram realizace výzkumného šetření II.

Tabulka 14 Fáze scoping review

Tabulka 15 Osoby participujících na dílčích částech scoping review

Tabulka 16 Přehled termínů užívaných v klasifikaci PAS

Tabulka 17 Primární termíny/pojmy a jejich synonyma, akronyma a související termíny

Tabulka 18 Metody sběru dat

Tabulka 19 Metody vyhodnocování dat

Tabulka 20 Přehled základních údajů o participantech výzkumného šetření

Tabulka 21 Tematické oblasti potřeb studenta č. 1 analyzované v akademickém roce 2017/2018

Tabulka 22 Tematické oblasti potřeb studenta č. 1 analyzované v akademickém roce 2018/2019

Tabulka 23 Tematické oblasti potřeb studenta č. 1 analyzované v akademickém roce 2019/2020

Tabulka 24 Tematické oblasti potřeb studenta č. 1 analyzované v akademickém roce 2020/2021

Tabulka 25 Přehled tematických oblastí potřeb analyzovaných u studenta č. 1

Tabulka 26 Tematické oblasti potřeb studenta č. 2 analyzované v akademickém roce 2017/2018

Tabulka 27 Tematické oblasti potřeb studenta č. 2 analyzované v akademickém roce 2018/2019

Tabulka 28 Tematické oblasti potřeb studenta č. 2 analyzované v akademickém roce 2019/2020

Tabulka 29 Přehled tematických oblastí potřeb analyzovaných u studenta č. 2

Tabulka 30 Tematické oblasti potřeb studenta č. 3 analyzované v akademickém roce 2017/2018

Tabulka 31 Tematické oblasti potřeb studenta č. 3 analyzované v akademickém roce 2018/2019

Tabulka 32 Tematické oblasti potřeb studenta č. 3 analyzované v akademickém roce 2019/2020

Tabulka 33 Přehled tematických oblastí potřeb analyzovaných u studenta č. 3

Tabulka 34 Tematické oblasti studenta č. 4 analyzované v akademickém roce 2018/2019

Tabulka 35 Tematické oblasti studenta č. 4 analyzované v akademickém roce 2019/2020

Tabulka 36 Přehled tematických oblastí potřeb analyzovaných u studenta č. 3

Seznam schémat

Schéma 1 Designy kvantitativních studií

Schéma 2 Proces identifikace studií prostřednictvím databází a registrů

Schéma 3 Oblasti a podoblasti vyžadující podporu a druhy nejčastěji užívané podpory

Schéma 4 Fáze vícepřípadové studie

Schéma 5 Oblasti adaptačních procesů a jejich prolínání

Schéma 6 Potřeby a deficity studentů s PAS v oblasti adaptace na institucionální systém univerzity

Schéma 7 Potřeby a deficity studentů s PAS v oblasti adaptace na kulturně-společenskou atmosféru univerzity

Schéma 8 Potřeby a deficity studentů s PAS v oblasti adaptace na změny v existenčních podmínkách

Schéma 9 Potřeby a deficity studentů s PAS v oblasti adaptace na změny v organizaci volného času

Schéma 10 Předpoklady související s procesem adaptace na straně studenta s PAS

Schéma 11 Předpoklady související s procesem adaptace u studenta s PAS na straně univerzity

Seznam příloh

Příloha 1 – Vyhledávací strategie v databázi PubMed a ProQuest

Příloha 2 – Tabulka pro extrakci dat scoping review

Příloha 3 – Kritická analýza studie Widman & Lopez-Reyna (2020)

Příloha 4 – Kompletní vyhledávací strategie pro scoping review

Příloha 5 – Extrakční tabulka pro scoping review

Příloha 6 – Formulář A-B-C data

Příloha 7 – Formulář Rozhovor funkčního hodnocení chování

Příloha 8 – Škála hodnocení motivace (Motivation Assessment Scale – MAS)

Příloha 1 Vyhledávací strategie v databázi PubMed a ProQuest

PubMed (The National Center for Biotechnology Information – NCBI) – vyhledávání proběhlo 10.7.2020

Search	Query	Records retrieved
#1	autism*[Title/Abstract] OR ASD[Title/Abstract] OR “pervasive developmental disorder”[Title/Abstract] OR PDD[Title/Abstract] OR Asperg*[Title/Abstract] OR “high-functi*”[Title/Abstract] OR HFASD[Title/Abstract] OR “high functi*”[Title/Abstract] OR “PDD-NOS”[Title/Abstract]	111,195
#2	training[Title/Abstract] OR service[Title/Abstract] OR intervention[Title/Abstract] OR “best practice”[Title/Abstract] OR approach[Title/Abstract] OR treatment[Title/Abstract] OR therapy[Title/Abstract] OR accommodation[Title/Abstract] OR adaptation[Title/Abstract] OR assistant[Title/Abstract] OR coordinator[Title/Abstract] OR tutor[Title/Abstract] OR strategy[Title/Abstract] OR “supportive measures”[Title/Abstract]	7,548,426
#3	college[Title/Abstract] OR “higher education”[Title/Abstract] OR tertiary[Title/Abstract] OR post-secondary[Title/Abstract] OR postsecondary[Title/Abstract] OR TAFE[Title/Abstract] OR “further education”[Title/Abstract]	274,703
#4	#1 AND #2 AND #3 ((autism*[Title/Abstract] OR ASD[Title/Abstract] OR “pervasive developmental disorder”[Title/Abstract] OR PDD[Title/Abstract] OR Asperg*[Title/Abstract] OR “high-functi*”[Title/Abstract] OR HFASD[Title/Abstract] OR “high functi*”[Title/Abstract] OR “PDD-NOS”[Title/Abstract]) AND (training[Title/Abstract] OR service[Title/Abstract] OR intervention[Title/Abstract] OR “best practice”[Title/Abstract] OR approach[Title/Abstract] OR treatment[Title/Abstract] OR therapy[Title/Abstract] OR accommodation[Title/Abstract] OR adaptation[Title/Abstract] OR assistant[Title/Abstract] OR coordinator[Title/Abstract] OR tutor[Title/Abstract] OR strategy[Title/Abstract] OR “supportive measures”[Title/Abstract])) AND (college[Title/Abstract] OR “higher education”[Title/Abstract] OR tertiary[Title/Abstract] OR post-secondary[Title/Abstract] OR postsecondary[Title/Abstract] OR TAFE[Title/Abstract] OR “further education”[Title/Abstract])	507

Bez další limitace.

ProQuest – vyhledávání proběhlo 10.7.2020

Search	Query	Records retrieved
#1	autism* OR ASD OR “pervasive developmental disorder” OR PDD OR Asperg* OR “high-functi*” OR HFASD OR “high functi*” OR “PDD-NOS”	218,783
#2	training OR service OR intervention OR “best practice” OR approach OR treatment OR therapy OR accommodation OR adaptation OR assistant OR coordinator OR tutor OR strategy OR “supportive measures”	40,006,996
#3	college OR “higher education” OR tertiary OR post-secondary OR postsecondary OR TAFE OR “further education”	6,423,901
#4	#1 AND #2 AND #3 (autism* OR ASD OR “pervasive developmental disorder” OR PDD OR Asperg* OR “high-functi*” OR HFASD OR “high functi*” OR “PDD-NOS”) AND (training OR service OR intervention OR “best practice” OR approach OR treatment OR therapy OR accommodation OR adaptation OR assistant OR coordinator OR tutor OR strategy OR “supportive measures”) AND (college OR “higher education” OR tertiary OR post-secondary OR postsecondary OR TAFE OR “further education”)	1,846

Bez další limitace.

Příloha 2 Tabulka pro extrakci dat scoping review

V rámci plánovaného scoping review byl použit nástroj pro extrakci dat dle JBI pro scoping review.

Detaily studie JBI šablony, charakteristika a nástroj pro extrakci výsledků (Peters et al., 2015):

Detaily scoping review:	
Název scoping review:	
Cíl/cíle scoping review:	
Review otázka:	
Inkluzivní/exkluzivní kritéria:	
Populace	
Koncept	
Kontext	
Typ studie (použitá metodologie)	
Detaily a charakteristiky studie:	
Citační detaily (autor/autoři, titul, rok vydání, časopis, číslo, strany)	
Země	
Participantů výzkumu (detaily – věk, pohlaví, počet, diagnóza, komorbidita)	
Detaily/závěry extrahované ze studií (v souvislosti s konceptem scoping review):	
Jaký druh univerzitní podpory je poskytován studentům s PAS?	
Jaký je cíl/cíle této podpory u studentů s PAS?	

Příloha 3 Kritická analýza studie Widman & Lopez-Reyna (2020)

Název studie: Support for Postsecondary Students with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review

Autor: Cheryl J. Widman, Norma A. Lopez-Reyna

Země: USA

Rok: 2020

Databáze: Epistemonikos

Komentář ke studii: Není explicitně uveden typ systematického review. Po analýze review question a struktury studie se s největší pravděpodobností jedná o scoping review. Studie byla hodnocena dvěma nezávislými hodnotiteli (MS a LP) prostřednictvím nástroje kritického hodnocení pro scoping review JBI Critical Appraisal Checklist for Systematic Reviews and Research Syntheses (Aromataris et al., 2015).

Tabulka 3: Assessment of methodological quality

Reference	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Total Y
Widman & Lopez-Reyna	U	N	N	N	N	U	U	Y	N	Y	Y	3

N, No; U, Unclear; Y, Yes; NA, Not applicable

Critical appraisal criteria for systematic review: Q1. Je otázka vyhledávání jasně a explicitně stanovena? Q2. Byla inkluzivní kritéria vhodná vzhledem k otázce vyhledávání? Q3. Byla vyhledávací strategie vhodná? Q4. Byly zdroje použité k vyhledávání studií dostačující? Q5. Byla kritéria použita pro hodnocení studií vhodná? Q6. Bylo kritické hodnocení provedeno dvěma nebo více nezávislými hodnotiteli? Q7. Byly použity metody k minimalizaci chyb při extrakci dat? Q8. Byly vhodně použity metody k syntéze studií? Q9. Byla hodnocena pravděpodobnost publikačního zkreslení? Q10. Byla navržena doporučení pro praxi? Q11. Byla vhodně navržena doporučení pro další výzkum?

Příloha 4 Kompletní vyhledávací strategie pro scoping review

Komentář k rešeršní strategii – sekundární vyhledávání proběhlo dne 4.8.2020 a 8.8.2020.

CINAHL with Full Text (EBSCOhost) - Vyhledávání proběhlo dne 4. 8. 2020 v době od 19:41-20:18³⁰

#	search	results
1	(MH "Autistic Disorder")	24089
2	autism* Ti	18118
3	autism spectrum disorder* Ti	8128
4	ASD Ti	1345
5	pervasive developmental disorder* Ti	286
6	PDD Ti	77
7	Asperg* Ti	2961
8	high functi* Ti	2330
9	high -functi* Ti	746
10	PDD-NOS Ti	26
11	HFASD Ti	12
12	1-11 OR	31965
13	training Ti/Ab	186296
14	service* Ti/Ab	308031
15	approach* Ti/Ab	365688
16	intervention Ti/Ab	400191
17	support* Ti/Ab	444617
18	accommodation Ti/Ab	4941
19	best practice* Ti/Ab	33791
20	treatment Ti/Ab	841293
21	therap* Ti/Ab	578316
22	adaptation Ti/Ab	29467
23	assistan* Ti/Ab	43735
24	coordinator* Ti/Ab	6614
25	tutor* Ti/Ab	4366
26	mentor* Ti/Ab	13880
27	transition Ti/Ab	43958
28	strateg* Ti/Ab	281433
29	13-28 OR	2313536
30	student* Ti	78301
31	college* Ti	25972
32	universit* Ti	23288
33	further education Ti	148
34	higher education Ti	1669
35	tertiary Ti	8740
36	postsecondary Ti	323

³⁰ MH = Exact Subject Heading

37	undergraduate Ti	5948
38	TAFE Ti	28
39	29-38 OR	126844
40	12 AND 29 AND 39	514

PubMed - Vyhledávání proběhlo dne 4. 8. 2020 v době od 20:20-20:50³¹

#	search	Results
1	autistic disorder MeSH MT	17215
2	autism* Ti	27898
3	autism spectrum disorder* Ti	12588
4	autistic spectrum disorder* Ti	577
5	ASD Ti	1667
6	pervasive developmental disorder* Ti	679
7	PDD Ti	144
8	Asperg* Ti	30662
9	high functi* Ti	1184
10	high -functi* Ti	1184
11	PDD-NOS Ti	29
12	HFASD Ti	12
13	1-11 OR	61428
14	training Ti/Ab	411470
15	service* Ti/Ab	528944
16	approach* Ti/Ab	1808930
17	intervention* Ti/Ab	1002163
18	support* Ti/Ab	1548874
19	accommodation Ti/Ab	13952
20	best practice* Ti/Ab	26184
21	treatment Ti/Ab	4317640
22	therap* Ti/Ab	2941425
23	adaptation Ti/Ab	167803
24	assistant* Ti/Ab	25710
25	coordinator* Ti/Ab	9360
26	tutor* Ti/Ab	11098
27	mentor* Ti/Ab	16213
28	transition Ti/Ab	324108
29	strateg* Ti/Ab	1101731
30	14-29 OR	9955589
31	student* Ti	102094
32	college* Ti	36101
33	universit* Ti	56583
34	further education Ti	177

³¹ MeSH MT = MeSH Major Topic

35	higher education Ti	1593
36	tertiary Ti	26427
37	postsecondary Ti	319
38	undergraduate Ti	10038
39	TAFE Ti	7
40	31-39 OR	206978
41	13 AND 30 AND 40	269

Academic Search Ultimate (EBSCOhost) - Vyhledávání proběhlo dne 4. 8. 2020 v době od 20:51-21:23³²

#	search	results
1	autism* Ti	27160
2	autism spectrum disorder* Ti	10846
3	autistic disorder* Ti	1137
4	ASD Ti	1925
5	pervasive developmental disorder* Ti	537
6	PDD Ti	221
7	Asperg* Ti	14644
8	high functi* Ti	4962
9	high -functi* Ti	1209
10	PDD-NOS Ti	40
11	HFASD Ti	20
12	1-11 OR	48526
13	training Ti/Ab	447429
14	service* Ti/Ab	1019418
15	approach* Ti/Ab	2010870
16	intervention* Ti/Ab	621549
17	support* Ti/Ab	1647081
18	accommodation* Ti/Ab	27032
19	best practice* Ti/Ab	37494
20	treatment Ti/Ab	2373775
21	therap* Ti/Ab	1237509
22	adaptation Ti/Ab	170128
23	assistant* Ti/Ab	57305
24	coordinator* Ti/Ab	17322
25	tutor* Ti/Ab	21909
26	mentor* Ti/Ab	35036
27	transition Ti/Ab	587098
28	strateg* Ti/Ab	1208055
29	13-28 OR	8039586

³² Ab in this case means Abstract or Author Applied Abstract

30	student* Ti	193588
31	college* Ti	80293
32	universit* Ti	97408
33	further education Ti	1005
34	higher education Ti	22036
35	tertiary Ti	21245
36	postsecondary Ti	1032
37	undergraduate Ti	13893
38	TAFE Ti	63
39	31-38 OR	381523
40	12 AND 29 AND 39	751

APA PsycINFO - vyhledávání proběhlo dne 5. 8. 2020 v době od 10:13-10:56³³

#	search	results
1	DE "Autism Spectrum Disorder"	43866
2	autism* Ti	29868
3	autism spectrum disorder* Ti	12901
4	autistic disorder* Ti	1241
5	ASD Ti	1556
6	pervasive developmental disorder* Ti	896
7	PDD Ti	130
8	Asperg* Ti	1971
9	high functi* Ti	2106
10	high -functi* Ti	1481
11	PDD-NOS Ti	51
12	HFASD Ti	28
13	1-12 OR	46205
14	training Ti/Ab	258785
15	service* Ti/Ab	276048
16	approach* Ti/Ab	519607
17	intervention* Ti/Ab	381588
18	support* Ti/Ab	660263
19	accommodation* Ti/Ab	10368
20	best practice* Ti/Ab	17597
21	treatment Ti/Ab	617965
22	therap* Ti/Ab	387070
23	adaptation Ti/Ab	67965
24	assistant* Ti/Ab	9849
25	coordinator* Ti/Ab	3847
26	tutor* Ti/Ab	10507
27	mentor* Ti/Ab	16879
28	transition Ti/Ab	62929

³³ DE = Subject (Eexact)

29	strateg* Ti/Ab	335293
30	14-29 OR	2311484
31	student* Ti	151840
32	college* Ti	48136
33	universit* Ti	25900
34	further education Ti	202
35	higher education Ti	6894
36	tertiary Ti	1287
37	postsecondary Ti	1211
38	undergraduate Ti	8607
39	TAFE Ti	6
40	31-39 OR	197246
41	13 AND 30 AND 40	1377

Scopus - vyhledávání proběhlo dne 5. 8. 2020 v době od 10:57-11:31

#	search	results
1	autism* Ti	40508
2	autism spectrum disorder* Ti	17514
3	autistic disorder* Ti	1840
4	ASD Ti	3096
5	pervasive developmental disorder* Ti	909
6	PDD Ti	344
7	Asperg* Ti	43538
8	high functi* Ti	24349
9	high -functi* Ti	1952
10	PDD-NOS Ti	51
11	HFASD Ti	20
12	1-11 OR	111766
13	training Ti/Ab	995352
14	service* Ti/Ab	1859281
15	approach* Ti/Ab	6314774
16	intervention Ti/Ab	194013
17	support* Ti/Ab	3976353
18	accommodation Ti/Ab	52533
19	best practice* Ti/Ab	375519
20	treatment Ti/Ab	6628560
21	therap* Ti/Ab	3465572
22	adaptation Ti/Ab	452252
23	assistant* Ti/Ab	63950
24	coordinator* Ti/Ab	20538
25	tutor* Ti/Ab	55654

26	mentor* Ti/Ab	39684
27	transition Ti/Ab	1626728
28	strateg* Ti/Ab	2840415
29	13-28 OR	21732392
30	student* Ti	321510
31	college* Ti	95565
32	universit* Ti	194659
33	further education Ti	404285
34	higher education Ti	42129
35	tertiary Ti	48049
36	postsecondary Ti	1273
37	undergraduate Ti	34524
38	TAFE Ti	75
39	31-39 OR	976525
40	12 AND 29 AND 39	1296

Web of Science - vyhledávání proběhlo dne 5. 8. 2020 v době od 19:09-19:32

#	search	results
1	autism* Ti	41289
2	autism spectrum disorder* Ti	17991
3	autistic disorder* Ti	1879
4	ASD Ti	3476
5	pervasive developmental disorder* Ti	874
6	PDD Ti	429
7	Asperg* Ti	41946
8	high functi* Ti	25627
9	high -functi* Ti	1869
10	PDD-NOS Ti	48
11	HFASD Ti	21
12	1-11 OR	112424
13	training Ti/Topic	961200
14	service* Ti/Topic	1224078
15	approach* Ti/Topic	4708124
16	intervention Ti/Topic	1123173
17	support* Ti/Topic	2955573
18	accommodation Ti/Topic	41073
19	best practice* Ti/Topic	265850
20	treatment Ti/Topic	4919773
21	therap* Ti/Topic	3076331
22	adaptation Ti/Topic	424970
23	assistant* Ti/Topic	38492
24	coordinator* Ti/Topic	13493

25	tutor* Ti/Topic	41301
26	mentor* Ti/Topic	29825
27	transition Ti/Topic	1659247
28	strateg* Ti/Topic	2334368
29	13-28 OR	17489712
30	student* Ti	272880
31	college* Ti	84677
32	universit* Ti	168789
33	further education Ti	1395
34	higher education Ti	39986
35	tertiary Ti	53655
36	postsecondary Ti	1210
37	undergraduate Ti	31866
38	TAFE Ti	52
39	31-39 OR	572592
40	12 AND 29 AND 39	1107

ProQuest Central - vyhledávání proběhlo dne 5. 8. 2020 v době od 19:38-20:21

#	search	results
1	autism* Ti	121034
2	autism spectrum disorder* Ti	17173
3	autistic disorder* Ti	1512
4	ASD Ti	9682
5	pervasive developmental disorder* Ti	599
6	PDD Ti	3081
7	Asperg* Ti	19927
8	high functi* Ti	15851
9	high -functi* Ti	1749
10	PDD-NOS Ti	30
11	HFASD Ti	29
12	1-11 OR	167476
13	training Ti/Ab	4998233
14	service* Ti/Ab	27653340
15	approach* Ti/Ab	6374605
16	intervention Ti/Ab	1288383
17	support* Ti/Ab	16028380
18	accommodation Ti/Ab	489900
19	best practice* Ti/Ab	948311
20	treatment Ti/Ab	6140869
21	therap* Ti/Ab	3144600
22	adaptation Ti/Ab	475921
23	assistant* Ti/Ab	2782862

24	coordinator* Ti/Ab	944933
25	tutor* Ti/Ab	270093
26	mentor* Ti/Ab	583775
27	transition Ti/Ab	1450239
28	strateg* Ti/Ab	6621991
29	13-28 OR	69099707
30	student* Ti	3753457
31	college* Ti	2287615
32	universit* Ti	10200505
33	further education Ti	10584
34	higher education Ti	15861
35	tertiary Ti	33434
36	postsecondary Ti	12617
37	undergraduate Ti	41445
38	TAFE Ti	14046
39	31-39 OR	15837993
40	12 AND 29 AND 39	5214
	Vyhledávání zredukováno na Scholarly journals a Dissertations and Theses	955

ERIC - Vyhledávání proběhlo dne 5. 8. 2020 v době od 20:23-20:34

Databáze neumožňuje pokročilé kombinování dotazů. V rámci databáze byly použity tyto řetězce:

(autism* OR autism spectrum disorder* OR autistic disorder* OR high functi* OR high-functi* OR PDD OR PDD-NOS OR HFASD OR ASD OR asperg* OR pervasive developmental disorder*) AND (college* OR universit* OR student* OR undergraduate OR postsecondary OR tertiary OR higher education OR further education OR TAFE) AND (training OR service* OR approach* OR transition OR tutor* Or mentor* OR coordinator* OR service* OR best practice* OR treatment OR support* OR accommodation OR therap* OR strateg* OR assistant* OR therap* OR adaptation OR intervention) NOT (baby OR child* OR toddler*) – 132 741

Peer reviewed only: 63 091

FT from ERIC: 10 625

Po limitaci pouze „college students“ zařazeno: **442**

Google Scholar – vyhledávání proběhlo dne 5. 8. 2020 v době od 20:34 – 23:26

V rámci platformy Google scholar proběhlo limitované vyhledávání krátkých řetězců zejména s ohledem na robustnost platformy, specifika a limity této platformy. Vyhledávky nad počet 500 studií nebyly do vyhledávání zařazeny.

#	search	results
1	autism AND support AND undergraduate - child* -OR -book	136
2	autism AND training AND undergraduate - child* -OR -book	162
3	autism AND service* AND undergraduate -child* -OR -book	125
4	autism AND intervention AND undergraduate -child* -OR -book	153
5	autism AND approach* AND undergraduate -child* -OR -book	117
6	autism AND treatment AND undergraduate -child* -OR -book	106
7	autism AND therapy AND undergraduate - child* -OR -book	100
8	autism AND accommodation AND undergraduate -child* -OR -book	7
9	autism AND adaptation AND undergraduate -child* -OR -book	48
10	autism AND assistant* AND undergraduate -child* -OR -book	53
11	autism AND coordinator* AND undergraduate -child* -OR -book	11
12	autism AND tutor* AND undergraduate - child* -OR -book	37
13	autism AND strategy AND undergraduate -child* -OR -book	42
14	autism AND "best practice" AND undergraduate -child -OR -book	5
15	autism AND measure* AND undergraduate -child -OR -book	51
16	autism AND transition* AND undergraduate -child -OR -book	31
17	autism AND mentor* AND undergraduate -child -OR -book	59
18	autism AND support AND "higher education" -child* -OR -book	494
19	autism AND support AND tertiary -child* -OR -book	41
20	autism AND support AND post-secondary -child* -OR -book	43
21	autism AND support AND postsecondary - child* -OR -book	67
22	autism AND support AND TAFE -child* -OR -book	3
23	autism AND support AND "further education" -child* -OR -book	18

24	asperg* AND support AND undergraduate -child* -OR -book	32
25	asperg* AND training AND undergraduate -child* -OR -book	39
26	asperg* AND service* AND undergraduate -child* -OR -book	18
27	asperg* AND intervention AND undergraduate -child* -OR -book	9
28	asperg* AND “best practice” AND undergraduate -child* -OR -book	7
29	asperg* AND approach* AND undergraduate -child* -OR -book	28
30	asperg* AND treatment AND undergraduate -child* -OR -book	15
31	asperg* AND therap* AND undergraduate -child* -OR -book	65
32	asperg* AND accommodation AND undergraduate -child* -OR -book	2
33	asperg* AND adaptation AND undergraduate -child* -OR -book	4
34	asperg* AND assistant* AND undergraduate -child* -OR -book	6
35	asperg* AND coordinator* AND undergraduate -child* -OR -book	5
36	asperg* AND tutor* AND undergraduate -child* -OR -book	14
37	asperg* AND strategy* AND undergraduate -child* -OR -book	18
38	asperg* AND “supportive measure*” AND undergraduate -child* -OR -book	1
39	asperg* AND transition* AND undergraduate -child* -OR -book	4
40	asperg* AND mentor* AND undergraduate -child* -OR -book	6
41	asperg* AND support AND universit* -child* -OR -book	45
42	asperg* AND support AND college* -child* -OR -book	190
43	asperg* AND support AND “higher education” -child* -OR -book	119
44	asperg* AND support AND tertiary -child* -OR -book	6
45	asperg* AND support AND post-secondary -child* -OR -book	9
46	asperg* AND support AND postsecondary -child* -OR -book	37
47	asperg* AND support AND TAFE -child* -OR -book	1

48	asperg* AND support AND “further education” –child* -OR -book	10
	Celkem	2599

Příloha 5 Extrakční tabulka scoping review

Kvalitativní výzkumné studie³⁴:

Autor	Výzkumný design	Země	Charakteristiky účastníků					Poskytovaná podpora/aspekty/faktory (témata a podtémata kvalitativních studií)	Cíle
			Počet	Věk	Pohlaví	Primární diagnóza	Komorbidity		
Adolfsson & Simmeborn Fleischer, 2015 <i>článek v časopise</i>	kvalitativní deskripce	Švédsko	n=16	22-51 let	muži (n=4), ženy (n=12)	AS	deprese, bipolární porucha	Témata: <u>obtíže</u> (vzdělávání, aktivity mimo studium, každodenní práce s časem), <u>podpora</u> (poskytování podpory, cíle podpory a druh podpory), <u>strategie</u> (zvládání vzdělávání). Související témata: obtíže související s postižením, vzdělávání, zkušenosti každodenního života, práce s časem, role studenta, zvládání studijních nároků, cíle podpory atd.	Možnosti využití kategorií ICF k identifikaci potřeb studentů s Aspergerovým syndromem. ICF komponenty a kapitoly: Tělesné funkce b1 - b8, Aktivity a participace (d1 - d9), Faktory prostředí (e1-e5).
Accardo a kol., 2019a <i>článek v časopise</i>	fenomeno- logická studie	USA	n=48	N	86% muži, 10% ženy, 4% transgen- der	PAS	N	Témata: (přístup): Sociální očekávání (např. získání zaměstnání; sledování cílů druhých...); VŠ vyhovující potřebám (např. dostupnost podpory, následování přátel, velikost VŠ); (úspěch): dobré výsledky ve studiu ; dosažení rovnováhy mezi akademickým a společenským životem (např. investice akademické/sociální věci, vyvážení osobního/akademického života atd.); dosažení cílů (např. získání titulu atd.); zvyšování sebeuvědomění (např. vědět, co je nejlepší atd.); (překážky úspěchu): pochopení ze strany VŠ (např. pochopení akademických pracovníků, šikana atd.); sebeuvědomění diagnózy (např. doba stanovení diagnózy, znalost dovedností potřebných pro vysokou školu atd.); duševního zdraví (např. úzkost,	Faktory ovlivňující výběr VŠ (přístup), faktory úspěchu a překážky (úspěch), jaké uzpůsobení studia a podporu studenti preferují (spravedlivý přístup)

³⁴ Pozn: Podtržené studie ve sloupci Autor obsahují jak kvalitativní, tak kvantitativní metodologii (v této extrakční tabulce jsou uvedeny údaje pro kvalitativní výzkum). N = ve studii tato informace nebyla uvedena (platí pro celou extrakční tabulku). NR (non-relevant) = údaj, který není relevantní s ohledem na extrahovaná data (poznámka platí pro celou extrakční tabulku). MHC (Mental Health Conditions) = poruchy ovlivňující náladu, myšlení, chování (např. úzkostné poruchy, depresivní poruchy). NT = neurotypici, tj. jedinci bez diagnostikované poruchy autistického spektra. PAS = jedinci s diagnostikovanou poruchou autistického spektra. AS = jedinci s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem. HFA = jedinci s diagnostikovaným vysokofunkčním dětským autismem. PDD-NOS (Pervasive developmental disorder not otherwise specified) = jedinci s diagnostikovanou pervazivní vývojovou poruchou dále nespecifikovanou.

								deprese atd.), <u>nedostatek finančních zdrojů</u> (např. cestování, služby/podpora); (dosažení úspěchu): <u>rozvoj sociální sítě</u> (např. utváření vztahů, interakce, týmová práce atd.), <u>sebeurčení a exekutivní funkce</u> (např. sebeobhájování, sebeuvědomění, flexibilita atd.), potřebné služby a uzpůsobení studia (např. žádost o koučing, uzpůsobení bydlení, doučování, uzpůsobení výuky/zkoušení atd.).	
Accardo a kol., 2019b <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	USA	n=3	18-25 let	N	PAS	N	Témata: úřední hodiny fakulty, předem vytvořený seznam poznámek, osobní přístup	Preferovaná podpora a služby ke zvýšení studijních úspěchů.
Anderson 2016 <i>disertační práce</i>	fenomenologická studie	USA	online vlákno: n=98	NR	NR	PAS	NR	Témata (fyzické prostředí, práce s knižními zdroji, komunikace a sociální interakce s pracovníky knihovny, bariéry): <u>fyzické prostředí</u> (sociální/komunikační zkušenosti, knižní zdroje, vyhledávání zdrojů doma, zapojení studentů, specifické zájmy, zapojení knihovníků, online zdroje), <u>sociální normy a sociální typy</u> (sociální/komunikační zkušenosti, fyzické prostředí, knižní zdroje, překážky ve využívání knihovny), <u>počet odkazů na knižní zdroje</u> (fyzické prostředí, sociální/komunikační zkušenosti, zapojení knihovníků, zapojení studentů), <u>sociální a komunikační zkušenosti</u> (fyzické prostředí, prostředky knihovny, vyhledávání zdrojů doma, zvukové prostředí, specifické zájmy, online zdroje), <u>překážky ve využívání knihovny</u> (fyzické prostředí, sociální/komunikační zkušenosti, prostředky knihovny).	Zkušenosti studentů s PAS v prostředí univerzitní knihovny.
Anderson a kol., 2020b <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	Austrálie, Nový Zéland	studenti s AS, VRA a PAS: n=11, příbuzní/přátelé studentů: n=6,	18-30 let (n=3), 31-40 let (n=2), 41-50 let (n=2), 50-69 let (n=2), 70+ let (n=2)	AS: muži (n=1), ženy (n=2), nebinární (n=1); HFA: žena (n=1), PAS: muž	AS (n=4), VFA (n=1), PAS (n=6)	N	Témata a podtémata (v závorce): - Silné stránky a obtíže (motivace, proměnlivé schopnosti, smyslová citlivost, komorbidita, sociální dovednosti, osobní záležitosti, finance, cestování, domácí záležitosti apod.) - Struktura a organizace univerzity (velikost kampusu, umístění kampusu, vybavení kampusu, senzorické místnosti), - Užitečná a neužitečná podpora (podpora	Analýza zkušeností a vnímání studia na VŠ u bývalých studentů VŠ (důvody pro dokončení a nedokončení studia, vliv dalších osob, doporučení, návrhy).

			celkem: n=17		(n=1), ženy (n=4), nebinární (n=1); příbuzní/p řátelé: ženy (n=2), muži (n=3), nespecifik ováno (n=1)			rodiny a podpora zvenčí, postižení a poradenské služby, učitelé a oddělení, vrstevníci a přátelé, odmítnutí podpory, povědomí o podpoře, sdělení diagnózy/využití podpory, další akademická a neakademická podpora), - Copingové strategie (tvrdá práce, zápis na částečný úvazek, prodloužené přestávky, změna disciplíny, maskování).	
Anderson a Butt, 2017 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	USA	Studenti s PAS, AS, PDD-NOS: n=18; rodiče: n=18	studenti s PAS: ø 22,9 let; rodiče studentů s PAS - N	PAS: muži (n=14), ženy (n=4); rodiče studentů s PAS: muži (n=1), ženy (n=13), páry (n=4)	PAS (n=1), AS (n=13), PDD-NOS (n=2), další (n=2)	N	Témata: Příprava neakademická: proces přechodu ze střední školy - např. zaměstnanci tranzitního programu); potřeba řešit obtíže spojené s PAS před přechodem na VŠ (např. sociální obtíže, psychické obtíže); realistické hodnocení připravenosti na přechod (např. dospělost, seberegulace, nezávislost); potřeba řešit stres při přechodu na VŠ (např. letní pobyt před nástupem na VŠ, přípravné kurzy VŠ); Přízpůsobení studenta/VŠ: velikost univerzity (malá/velká), lokace (blízko/daleko), kultura; Podpora na VŠ: centra pro studenty s postižením (výhody) – nabídka zajištění poznámek, navýšení času na test; centra pro studenty (nevýhody) – nezávislost, sebeobhajování jako podmínka získání uzpůsobení studia a služeb, duševní zdraví, nedostatek pomoci – např. specifické zájmy); dodatková podpora (soukromé služby, nebo služby nabízené VŠ za příplatek). Rodinná podpora: přímý zásah rodičů (např. probouzení, doprava do areálu VŠ, organizace materiálů, pomoc s registrací, doučování; emoční podpora rodičů; limity – co rodiče mohou/co student s PAS přijme	Analýza faktorů, ovlivňujících úspěch/neúspěch na vysoké škole.
Benson, 2017 <i>disertační práce</i>	fenomenologická studie	USA	Psychologové v poradniských centrech	NR	muži (n=2), ženy (n=6)	NR	NR	Domény a jejich témata (v závorce): Zkušenosti s výcvikem (nedostatek zkušeností, částečná práce v rámci kurzu, význam kulturních rozdílů a diverzity kurzu). Kontext poradenské služby	Analýza zkušeností psychologů univerzitních poradenských center, kteří poskytují služby studentům s ASD.

			při VŠ: n=8					(význam spolupráce, uznání požadavků vysoké školy, potřeba více služeb na akademické půdě); Přístup k terapii (zaměření na klienta, postižení jako aspekt rozmanitosti, přizpůsobení přístupu potřebám klienta, přístup založený na silných stránkách); Odměny za práci (ocenění jedinečnosti, oslava úspěchu, ocenění při řešení obtížné situace); Náročné pracovní úkoly (orientace v konceptu PAS v terapii, vhodná měřítka cílů, obtíže při zavedení nových dovedností); Způsoby hledání podpory (využití konzultací, využití zdrojů v širší komunitě).	
Berry, 2018 <i>disertační práce</i>	fenomenologická studie	USA	n=7	N	muži (n=5), ženy (n=2)	PAS	deprese (n=1), ADHD (n=1), úzkostná porucha (n=1)	Témata a subtémata (v závorce): - Vrstevníci vytváří rozdíly (život v kampusu & zapojení, interakce ve třídě) - VŠ je stresující & sebeurčení (výběr VŠ, přechod a sebeohojování, uzpůsobení na VŠ a centra pro podporu studentů s postižením)	Analýza zkušeností studentů v systému VŠ (jejich vliv na úspěšné ukončení studia, podpora vzdělávání).
Brown a Coomes, 2016 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	USA	vysokoškolské instituce: n=146	NR	NR	NR	NR	Témata vážící se na osvědčené postupy: prosazovat spravedlnost, přizpůsobovat uzpůsobení a servis na míru, vzdělávat univerzitní prostředí, usnadňovat přechod na univerzitu, vytvářet a prosazovat zásady/politiku, budovat vztahy, využívat skupinové identity, být proaktivní, řešit funkční omezení/limity.	Analýza osvědčených postupů aplikovaných u studentů s PAS (příklady dobré praxe).
Carranza, 2017 <i>disertační práce</i>	Fenomenologická studie	USA	studenti s PAS: n=4; rodiče studentů s PAS: n=4; zaměstnanci VŠ: n=4; celkem: n=12	studenti s PAS: 18-28 let; ostatní kategorie nespecifikovány	studenti s PAS: muži (n=3), ženy (n=1), další nespecifikováni	PAS	N	Okruhy a témata: Zkušenosti studentů s PAS (formování identit, obtíže s organizačními dovednostmi, akademické a sociální očekávání). Pomoc (povědomí, podpora, profesionální rozvoj).	Analýza konceptů sebeúčinnosti a sebeurčení u studentů s PAS na VŠ (zkušenosti, možnosti podpory).
Casement a kol., 2017	fenomenologická studie	Španělsko, Velká Británie	celkem (n=9)	ø 22 let	muži (n=8),	AS	OCD nebo deprese (n=2),	Témata a subtémata: sociální vztahy (setkání s novými lidmi, strach z odhalení diagnózy); specifické zájmy (pocit síly),	Porovnání zkušeností studentů s PAS na VŠ ve Španělsku a Velké Británii

<i>článek v časopise</i>					ženy (n=1)		epilepsie (n=1), smyslová citlivost (n=6)	prostředí (fyzické prostředí, výukové prostředí), podpůrné mechanismy (formální podpora, neformální podpora).	(ve vztahu k podpůrným opatřením, druhům intervencí, sociální spokojenosti jako faktor úspěšného studia).
Ciccantelli, 2012 <i>disertační práce</i>	zakotvená teorie	USA	studenti s PAS: n=3; rodiče studentů s PAS: n=3; pracovníci centra: n=3; celkem: n=9	studenti s PAS: 20-22 let, ostatní respondenti – neuvědomeno	studenti s PAS: muži (n=3); rodiče studentů s PAS: ženy (n=3); zaměstnanci centra: ženy (n=3)	AS	N	Studenti: - Akademický/studijní (blízkost domova, podpůrné služby na VŠ, porozumění diagnózy ze strany zaměstnanců VŠ, pokročilá příprava), - Sociální (systém podpory, pokročilá příprava, sociální zapojení), - Nezávislý život (pokročilá příprava, dovednosti každodenního života, uzpůsobení bydlení). Rodiče: - Akademický/studijní (intelektuální vlohy, zapojení rodičů, pokročilá příprava, podpůrné služby na VŠ), - Sociální (systém podpory, sociální zapojení, pokročilá příprava), - Nezávislý život (dovednosti každodenního života, nástroje k zapojení ostatních, pokročilá příprava). Zaměstnanci centra podpory studentů s postižením: - Akademický/studijní (pokročilá příprava, adaptabilita studentů, sebeřídící dovednosti, služby podpory, podpora/služby v rámci kampusu, technologické dovednosti) - Sociální (sebeřídící dovednosti, systém podpory, pokročilá příprava, sociální zapojení), - Nezávislý život (pokročilá příprava, sebeřídící dovednosti, uzpůsobení bydlení).	Faktory považovány za kritické s ohledem na úspěšnost v akademické, sociální oblasti a oblasti nezávislého života studentů s PAS na VŠ (pohled studentů s PAS, rodičů a zaměstnanců Office of Accessibility).
Claxton, 2016 <i>disertační práce</i>	fenomenologická studie	USA	studenti s PAS: n=6; zaměstnanci fakulty: n=4	studenti s PAS: 19-31 let, zaměstnanci fakulty: 25-68 let	studenti s PAS: muži (n=1), ženy (n=4); zaměstnanci fakulty: muži (n=3),	PAS	N	Faktory: Uzpůsobení (uzpůsobení, studium, titoři, podpora, stres, klidné prostředí, kvízy/zkoušky/testy, požadavky, poznámky, prodloužený čas, centra podpůrných služeb, postižení, poradenství), <u>povinnost zodpovídat se</u> (partner, rodič/matka, mentoři, pomoc), Soucit/individualita (porozumění, student, sdělení diagnózy, individualita, vina, cítit, soucit), profesori (školení, vyučování, profesor, e-mail, komunikace), sociální	Identifikace faktorů ovlivňujících učení studentů s PAS na vysoké škole.

					ženy (n=1)			faktory (sociální, sociální úzkost, duchovní, kolež/spolubydlíci, osamělost, přítel).	
Clince a kol., 2016 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	Irsko	studenti s PAS: n=27; studenti s ADHD: n=28	studenti s ADHD: 18-23 let (n=16), 24-30 let (n=7), 30+ let (n=5); studenti s PAS: 18-23 let (n=20), 24-30 let (n=2), 30+ let (n=5)	studenti s ADHD: muži (n=18), ženy (n=10); studenti s PAS: muži (n=2), ženy (n=5)	PAS	N	Témata: Prostředí studia a zkoušek, volba volnočasových aktivit, sociální život.	Cíl: prozkoumání důsledků poruch smyslového zpracování na vysokoškolský život u studentů s PAS a studentů s ADHD na vysoké škole.
Colclough, 2016 <i>disertační práce</i>	fenomenologická studie	USA	n=5	19-36 let	muži (n=4), ženy (n=1)	PAS	N	Témata: zapojení kampusu, hluk, uzpůsobení života, angažovanost fakulty, interakce s vrstevníky/spolužáky, romantické zkušenosti, vrstevníci a mentoři.	Role sociálních zkušeností při perzistenci a retenci u studentů s PAS na VŠ.
Cullen, 2013 <i>disertační práce</i>	fenomenologická studie	USA	n=24	18-29 let, ø 22,5 let	muži (n=14), ženy (n=10)	AS, VFA	N	Témata: celková zkušenost s vysokou školou (zkušenosti se sebeřízením, sebeuvědomění a výzvy související s kurzem); sociální zkušenost (zkušenosti s izolací, touhou po socializaci, rozvojem přátelství a vnímáním vrstevníků); potřeby související s vysokou školou (Sociální potřeby, Akademické potřeby, Potřeby pro každodenní život a Jak se tyto potřeby splňují - rodina, škola, sociální média); služby (akademické služby, služby sociální podpory, služby; dostupnost a nakonec doporučení pro služby); výběr vysoké školy (akademici, blízkost domu, náklady a služby)	Zjistit perspektivu a zkušenosti studentů v oblasti primárních sociálních potřeb v univerzitním prostředí.
Cullen, 2015 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	USA	n=24	18-29 let, ø 22,5 let	muži (n=10), ženy (n=14)	AS	N	Hlavní témata: Sociální potřeby (např. setkávání s novými lidmi); Akademické potřeby při práci ve skupině (např. pomoc se sociální interakcí ve skupině, navigace ve skupinovém procesu, řešení problémů); Potřeby každodenního života (např. úzkost, spánek, stravování, organizace, priority, hygiena, péče o sebe, doprava); Uspokojování potřeb (subkategorie: rodina, škola, sociální média).	Analýza sociálních potřeb studentů s PAS na VŠ včetně možností naplňování těchto potřeb.

<u>Crabtree a Demchick, 2015</u> <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	USA	n=23	17-34 let	muži (n=19), ženy (n=4)	PAS	N	Témata: vedení a sociální kompetence (zejména komunikace s vrstevníky v programu).	Zpětná vazba na účast v programu CRS Challenge Course Program (založený na peer-mentoringu).
<u>Dallas a kol., 2018</u> <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	USA	odborníci v podpoře studentů s postižením na VŠ (n=211)	N	N	NR	NR	Témata a subtémata (v závorce) týkající se zapojení členů rodiny do neakademické podpory - např. pomoc s hygienou, time-management, pomoc s prádlem, placením účtů: Členové rodiny mohou být nápomocni jako podpora nezávislého života (dovednosti, které měly být naučeny před vstupem na vysokou školu, zapojení rodiny je nutné pro všechny studenty), nedostatečná podpora brání úspěchu studentů, nadměrné zapojení rodičů brání úspěchu studentů.	Zjištění potřeby zapojení členů rodiny studentů s PAS na vysoké škole a jejich vliv na pozitivní výsledky u těchto studentů (včetně rolí, které by tyto členové rodiny měli plnit).
<u>Edwards, 2014</u> <i>disertační práce</i>	fenomenologická studie	USA	ředitelé center pro studenty s postižením (n=6)	N	N	NR	NR	Témata: přechod ze střední školy na VŠ, technologie (poskytované zaměstnanci), nedostatek personálu (který poskytuje služby), uzpůsobení (pro studenty), umístění (viditelnost centra/kanceláře v kampusu), externí spolupráce (s kanceláři/se službami mimo VŠ), zapojení rodičů (v přechodu na VŠ), nezávislost (převzetí studentské samostatnosti a sebeobhajování), titul (titul vedoucího pracovníka centra/kanceláře).	Identifikovat a analyzovat, jak centra/kanceláře poskytující služby pro studenty se zdravotním postižením reagují na potřeby studentů s PAS na VŠ (se zaměřením na faktory - vnímání potřeb studentů s PAS, uspokojování těchto potřeb - prostřednictvím služeb/technologií, odbornost pracovníků).
<u>Ford, 2012</u> <i>disertační práce</i>	kvalitativní deskripce	USA	NR	NR	NR	programy zaměřené na studenty s VFA a AS	NR	Stručný popis programů: CPSAS - podpora v oblastech akademického, sociálního a nezávislého života, podpora při přechodu na VŠ. Hlavní aktivity: konzultace a spolupráce, šíření informací, zvyšování povědomí zaměstnanců o PAS, akademické úpravy, poradenství s seburčení. CLE - podpora v akademických, sociálních a nezávislých oblastech života (pilotně tranzitní program). Hlavní aktivity: šíření informací, akademické úpravy, poradenství a seburčení.	Deskripce charakteristik dvou různých modelů programů pro osoby s HFA a AS: College Living Experience (CLE) a College program for Students with Asperger Syndrome at Marshall University (CPSAS).

Fabri a kol., 2020 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	Velká Británie, Finsko, Španělsko, USA	n=16	18-26 (σ 20,64)	muži (n=9), ženy (n=7)	PAS	N	Témata a subtémata (v závorce): Volby a aspirace (aspirace a očekávání, motivace ke studiu, výběr předmětu, zkušenosti s podáváním žádosti); Bytí na univerzitě (náladovost, vztahy a sociální, akademické výzvy, praktické obtíže, diskriminace a zneužívání, strategie zvládnání, výsledky); Poskytování podpory (osvědčené postupy podpory, mezery v podpoře, neúčinná podpora, důležitost diagnózy); Specifická doporučení (pozitivní vztahy, individuální potřeby akademické úpravy).	Osobní zkušenosti studentů s PAS na vysoké škole (úspěchy a výzvy v kontextu studia).
Fleischer, 2012a <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	Švédsko	n=3	22-32 let	muži (n=3)	AS	N	Témata a kategorie: Odcizení (identita, diagnóza, šikana, osamělost, volný čas). Boj (studium vs každodenní rutina, specifické zájmy, podpora, strategie zvládnání, budoucnost).	Zkušenosti, zapojení do každodenního života a vzdělávání u studentů s PAS na VŠ (interakce mezi studentem a prostředím VŠ, vnímání podpory ze strany VŠ jako facilitaci/bariéry).
Fleischer, 2012b <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	Švédsko	Koordinátoři služeb pro studenty s AS: n=3; příbuzní studentů s AS: n=3	N	Koordinátoři: ženy (n=3); příbuzní studentů s AS: muži (n=1), ženy (n=2)	NR	NR	Témata: Příbuzní (škola, specifické zájmy, šikana, diagnóza, střední škola, podpora, každodennost a rodina, přátelé, odcizení, budoucnost), koordinátoři (podpora, vlastní zájmy).	Analýza zkušeností a událostí související s přechodem studentů s AS na VŠ a jejich vliv na studium a vnímání VŠ prostředí a podpory ze strany příbuzných a koordinátorů služeb.
Gobbo a Shmulsky, 2013 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	USA	Akademičtí pracovníci: n=18	N	N	NR	NR	Témata: Akademické obtíže (sociální porozumění/sociální chování, kritické myšlení, úzkost), silné stránky spojené s diagnózou PAS (intenzivní zájmy, touha mít pravdu, dodržování pravidel), slibné přístupy/strategie (poskytování struktury, emoční klima).	Zkušenosti akademických pracovníků s výukou u studentů s PAS.
Gurbuz a kol., 2019 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	Velká Británie	studenti s PAS: n=7	σ 26,35 let	N	PAS	N	Témata a podtémata (v závorce): Sociální fungování (podtéma - sociální dovednosti, sociální aktivity), Akademické fungování (podtéma - akademické výzvy, akademické silné stránky), problémy související s PAS (podtéma - smyslové přetížení a citlivost na změnu; problémy duševního zdraví); podpora a informovanost o PAS	Analýza sociálních a akademických zkušeností na univerzitě ve Velké Británii.

								(podtémata - podpora, informovanost o ASD od ostatních).	
Hamilton a kol., 2016 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	Austrálie	mentori studentů s PAS: n=10	21-30 let	muži (n=4), ženy (n=6)	NR	NR	Témata - Podpora: Mentori, kteří mají zkušenosti s PAS - Curtin Specialist Peer Mentoring Program (CSPM). Témata v oblasti aplikace znalostí do praxe (znalosti o PAS, smyslové odlišnosti, úzkostné poruchy, základní kognitivní procesy), faktory ovlivňující mentory (týdenní schůzky, charakteristiky studenta s PAS, vztah mentor-koordinátor, komunikace, definice rolí, zdroje, celková zkušenost mentora).	Faktory ovlivňující mentory a aplikování jejich znalostí do praxe.
Harn a kol., 2019 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	USA	n=7	19-24 let	muži (n=6), ženy (n=1)	PAS	N	Témata a podtémata (v závorce): - Posun perspektiv (objevování agendy, řešení nových výzev, empatické školy), - Motivační faktory (PAS jako výhoda, dláždění vlastní cesty), - Socializovat/nesocializovat.	Zkušenosti a potřeby studentů s PAS s podpurným programem (na podporu sebeurčení).
Harrop, 2017 <i>disertační práce</i>	fenomenologická studie	USA	n=5	18-51 let	muži (n=2), ženy (n=3)	PAS	N	Podpora: peer-mentoring	Rozvoj a podpora sebeurčení: sebeuvědomění, sebeobhájení a sebevědomí.
Hees a kol., 2014 <i>článek v časopise</i>	zakotvená teorie	Belgie	n=23	18-25 let	muži (n=17), ženy (n=6)	PAS, AS, PDD-NOS	N	Témata a subtémata: - Benefity – silná paměť, přesnost, odhodlání, analytické schopnosti, pozoruhodné pozorovací schopnosti, upřímnost, nestrannost, vůle naslouchat ostatním, - Výzvy – boj s novými situacemi a neočekávanými změnami; vyčerpávající, ale nezbytné sociální kontakty; zpracování informací a time-management; pochybnosti se sdělením diagnózy, - Problémy duševního zdraví – stres, úzkost, deprese, únava, pocit zahlcení, osamělost. Tato témata se prolínají do vzdělávání (např. účast na výuce, úkoly, studijní dovednosti), studentského života (např. studentské odbory, mimoškolní aktivity), samostatného života (např. bydlení, nakupování, vaření).	Perspektiva studentů s PAS o optimálním nastavení podpory na VŠ (výzvy, kterým čelí a potřeby akademické a sociální podpory).

Hillier a kol., 2018 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	USA	n=52	18-28 let (ø 20,9)	muži (n=51), ženy (n=1)	PAS	deprese, generalizovaná úzkostná porucha, sociální úzkost	Témata a jejich význam: - Stres a úzkost (návčik copingových strategií k redukci stresu a úzkosti), - Exekutivní funkce (pomoc při zlepšení dovedností – time-management, organizování, plánování), - Stanovení cílů , - Akademici a zdroje - spojení pomohla zlepšit akademické dovednosti (tipy, komunikace, doučování atd. - Sociální - pomoc v interakci se spolužáky (hledání uvnitř nebo ve skupině), hledání řešení v každodenním životě.	Hodnocení účinnosti modelu podpůrné skupiny v kontextu psychologických a funkčních výsledků (zvládnání stresu, time-management, zvládnání skupinové práce, akademické dovednosti, společenský život v kampusu), outcome je vnímaný jako úspěšné dokončení studia.
Holzman, 2019 <i>disertační práce</i>	fenomenologická studie	USA	vedoucí pracovníci centra pro studenty s postižením (ředitelé, koordinátoři, poradci): n=8	N	N	NR	NR	Témata: Posouzení spárování přizpůsobení technologie (web adaptivních zdrojů, odborník na pomocné technologie, mediace chování, příchozí rozhovor se studenty, podrobná demonstrace technologických schůzek, neformální hodnocení technologií, aplikace úvodního průzkumu, průzkum podpory studentů); Rušivé faktory (aspekty ASD, expozice studentů); Udržování dovedností (účast na konferencích, online seznamy služeb, osobní iniciativa, sponzorování návštěvníci kampusu); Navrhované metody (Echo psaní poznámek, převod formátu software, záznam přednášek - snímání UD, technologie plánování aplikací)	Jak zaměstnanci pracovišť pro studenty s postižením poskytují technologické uzpůsobení studentům s PAS?
Choo a kol., 2017 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	Austrálie	n=10	17-20 let	muži (n=7), ženy (n=3)	PAS	N	Témata: Vlastnosti programu (pravidelné/stálé poskytování, stabilní podpora, pohodlí peer-to-peer, flexibilní a individualizovaná podpora), způsoby podpory v programu (koučování, zvýšená motivace, poskytování praktické podpory, poskytování skupinové podpory, poskytování emoční podpory), pozitivní výsledky (přechod na univerzitu, řízení akademické práce, komunikační podpora, emocionální podpora, socializace).	Zkušenosti studentů s peer-mentoringem (Curtin Specialist Mentoring Program – CSMP).
Knott & Taylor, 2014 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	Velká Británie	Pracovníci: n=9; studenti s PAS: n=4;	18+ let	studenti s PAS: muži (n=4); ostatní: N	AS	úzkostná porucha a deprese (n=2)	Témata: Akademické soustředění (skupinová práce, ústní prezentace, time-management, podpora akademického rozvoje); Sociální a komunikační dovednosti (vztahy s přáteli, dopad na vztahy s pracovníky VŠ, podpora	Analýza zkušeností studentů s PAS a zaměstnanců VŠ v kontextu potřeb studentů, výzev, bariér a podpory k úspěšnému zvládnání studia.

			celkem: n=13					sociálního rozvoje); Sdělení diagnózy; Emocionální obtíže (dopad emočních obtíží, poradenství); Smyslové zpracování; Každodenní život.	
LeGary, 2018 <i>článek v časopise</i>	fenomeno- logická studie	USA	n=10	N	muži (n=9), ženy (n=1)	PAS	N	Oblasti: zkušenosti související se stresem, emocionální podpora, instrumentální podpora, informační podpora, hodnotící podpora.	Analýza fenoménu sociální podpory vnímané studentem s PAS (typy a zdroje).
LeGary, 2015 <i>disertační práce</i>	fenomeno- logická studie	USA	n=10	N	muži (n=9), ženy (n=1)	PAS	N	Témata: Typy sociální podpory - emocionální podpora (důvěra, starost, naslouchání péče), hodnotící podpora (zpětná vazba, uznání, potvrzení), informační podpora (rady, návrhy, užitečné informace), instrumentální podpora (uzpůsobení, studijní asistence, změna prostředí. Zdroje podpory: blízké osoby, členové rodiny, spolužáci, spolubydlíci, přátelé, učitelé, zaměstnanci univerzity, poradci, spolupracovníci, supervizoři.	Vnímáním typů a zdrojů sociální podpory, které tlumí vysokoškolský stres a usnadňují akademický úspěch (zažívání stresu, definování sociální podpory, popis konkrétních stresových situací a definování podpory).
Lee, 2010 <i>disertační práce</i>	fenomeno- logická studie	USA	n=11	19-48 let	muži (n=7), ženy (n=4)	AS, VFA	úzkostná porucha, OCD, poruchy příjmu potravy, deprese, schizoafektivní porucha, bipolární porucha, ADHD, disociativní porucha identity, Tourettův syndrom (n = 10)	Témata: Nezbytné vlastnosti přátelství: společné zájmy, důvěra, podpora, spojení. Ve středu těchto charakteristik jsou sdílené zájmy. Další důležité charakteristiky přátelství - přijetí, realnost, empatický zájem.	Deskripce behaviorálních, kognitivních a afektivních procesů spojených s rozvojem přátelství u studentů s PAS na VŠ a analýza hodnoty těchto vztahů
Lizotte, 2018 <i>článek v časopise</i>	fenomeno- logická studie	USA	n=6	26-37 let	muži (n=5), ženy (n=1)	PAS	N	Témata: Postsekundární vzdělávání (počáteční uvažování o škole, zájem o práci na počítači, kurzy na univerzitě, škola, být mimo domov, motivace); Akademické uzpůsobení/podpora (odchod ze třídy na zklidnění, flexibilita v úkolech nebo termínech, možnost odejít z kurzu,	Analýza akademických a sociálních zkušeností studentů s PAS na VŠ.

								opakování kurzu, možnost sedět v první lavici, čas navíc při zkoušce); Sebepoznání (sdělení diagnózy); Komunikace (online, vrstevníci, komunikační dovednosti, sociální trapasy, získávání přátel); Smyslové zpracování (citlivost na smyslové vjemy).	
Lucas & James, 2018 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	Velká Británie	studenti s PAS: n=5; studenti s MHC n=2; mentoři: n=4	Studenti s PAS + MHC (ø 21,09 let), mentoři (ø 44,20 let).	studenti s PAS: muži (n=2), ženy (n=1); studenti s MHC: muži (n=0), ženy (n=2); mentoři: muži (n=3), ženy (n=1)	PAS	N	Centrální téma: partnerství na míru , s tématy: mosty (přechod na univerzitu, podpora rodičů, širší univerzitní služby), osobní vztahy (celistvý přístup k mentorovanému, sdílené zkušenosti, adaptace na jejich potřeby, silná dynamika), zplnomocnění (vedení, které neřídí, bezpečný prostor, podnětnost, prevence a intervence, pozitivní identita).	Analýza aspektů ovlivňující proces mentoringu (kvalita vztahu mentora a mentorovaného).
MacLeod, 2010 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	Velká Británie	n=6	N	N	AS	N	Témata: sdílení frustrací, žádost o radu, porovnání aspirací, letní aktivity (žádosti a návrhy), přátelství (sociální vztahy).	Analýza zkušeností s podporou (peer-to-peer) na online portálu pro studenty s PAS.
MacLeod & Green, 2009 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	Velká Británie	n=2	N	muži (n=2)	AS	úzkostná porucha (n=1)	Témata: Obhájce, pomoc se vztahy, zajištění komunikace mezi studentem a učitelem, time-management (hlídání), přístup k poznámkám a úkolům studenta, plánování práce, usnadnění kontaktu s vrstevníky.	Analýza zkušeností s mentoringem (holistický model podpory).
MacLeod a kol., 2018 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	Velká Británie	n=16	do 25 let	muži (n=10), ženy (n=6)	AS, VFA	úzkostná porucha (u některých studentů)	Témata: autistická zkušenost, prvky úspěchu, identita a autismus. Faktory, naplňující tato témata: zkušenosti, přechod z předchozího vzdělávání, holistická zkušenost, cíle, nálepka autismu, osobní schopnosti, opakování, nepochopení, školení zaměstnanců.	Analýza zkušeností studentů s PAS na VŠ (výzvy a překážky k dosažení akademického úspěchu, sociální zkušenosti).
Madriaga, 2010	fenomenologická studie	Velká Británie	n=8	18-30 let	muži (n=5), žena (n=3)	AS	Deprese (50%)	Faktor: hypersenzitivita (prostory určené pro studentský život – studentská unie, hospody studentských svazů, hospody	Analýza vlivu smyslové citlivosti na sociální život na univerzitě (společenský život).

<i>článek v časopise</i>								obecně, knihovny, uzpůsobení pro studenty s PAS).	
Maxam, 2012 <i>disertační práce</i>	fenomeno- logická studie	USA	členové fakulty: n=6; studenti s PAS: n=8; celkem: n=14	18-20 let	N	PAS	N	Témata – „výzvy“ u studentů s PAS na VŠ: - fakulty: neznalost projevů/příznaků ASD (nebo jiných neviditelných postižení); jednání s ostatními pedagogy, kteří „nevěří“ v neviditelná postižení; neznalost strategií, které lze použít k úspěšnému zapojení studentů; podceňování schopností studentů – snížení akademických standardů; nesdělení diagnózy; zajištění vhodného uzpůsobení pro studenty, kteří nesdělili diagnózu; neporozumění „jejich světu“ - studenti: učitelé, kteří nerozumí autismu (včetně komorbidit); fakulta, která nerozumí „neviditelnému“ postižení; profesory, kteří nerozumí autismu (nebo jeho komorbidním podmínkám); mít fakulty, kteří „nevěří“ v neviditelná postižení, jako je ASD; učitelé, jejichž výuka, hodnocení neodpovídá jejich stylům a potřebám učení; fakulta, která podceňuje schopnosti studentů s PAS; diskriminace, špatné zacházení nebo stigmatizace; fakulta, která je rigidní při zajišťování úprav ve vzdělávání – např. psaní zápisů z výuky, čas navíc) nebo kteří odmítají uzpůsobení; schopnost porozumět „jejich světu“	Analýza zkušeností studentů s PAS na VŠ a jejich vyučujících (v kontextu tvorby inkluzivního prostředí a vzdělávání).
McMorris a kol., 2019 <i>článek v časopise</i>	fenomeno- logická studie	Kanada	n=45	ø 21,03 let	muži (n=37), ženy (n=8)	PAS	úzkost (n=14), deprese (n=11), poruchy učení (n=10), ADHD (n=5), ostatní (n=2), studenti s jednou diagnózou k primární dg. PAS (n=25),	Téma – záležitosti duševního zdraví: - Překážky – touha řešit obtíže samostatně, čekací doba na služby, další náročné kroky v rámci přístupu ke službám, obtíže s popisem svých obtíží a potřeb. - Přání o službách – psychologické služby (tj. psycholog nebo psychiatr), akademické úpravy, workshopy pro rozvoj dovedností, kariérní a akademické poradenství, kurzy sebeobhajování, rychlejší a snadnější přístup ke službám. - Další faktory – přístup ke službám v oblasti duševního zdraví, typ služeb v rámci duševního zdraví (individuální podpora, sebeobhájcovské služby, podporované zaměstnávání, denní programy/aktivity, psychiatr, psycholog).	Analýza možností řešení problémů v oblasti duševního zdraví v průběhu studia na VŠ (zkušenosti, strategie, skrývání identity).

							studenti s minimálně dvěma diagnózami k primární dg. PAS (n=13)		
Ness, 2013 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	USA	n=3	19-25 let	muži (n=2), ženy (n=1)	AS, PDD-NOS	N	Přístup: Program SCL s využitím mentoringu (peer-mentoring), příklady využitých strategií: parafrázování a dotazování, přepisování poznámek s pomocí osnovy, pojmové mapování, efektivní psaní e-mailů.	Posouzení pilotního programu pro studenty s PAS na VŠ (přístup SCL s využitím peer-mentoringu), s cílem zlepšit akademické fungování a rozšíření strategií využitelných v prostředí vysoké školy (s cílem zvýšit úroveň sebehodnocení a perspektivy, uspořádání materiálů - hierarchické, uspořádání materiálů - vizuální, hledání informací ze sociálních zdrojů).
Poleyeff, 2016 <i>disertační práce</i>	zakotvená teorie	USA	n=9	18-22 let	muži (n=8), ženy (n=1)	PAS	OCD (n=1), porucha nálady nespecifikovaná (n=1), ADHD (2), deprese (n=1), úzkost (n=1)	Témata a podtémata (v závorce): - Výzvy (sociální výzvy, obtíže spojené s exekutivními funkcemi), - Kontext stresu (odmítnutí vrstevníky, akademické problémy, izolace, negativní vnímání sebe sama, špatná volba), - Rušivé podmínky (komorbidity, zhodnocení potřeby pomoci, zapojení rodičů, motivace ke studiu), - Kontrolní strategie (akademické úpravy, podpora centra pomoci/podpory, zapojení do aktivit kampusu, externí podpora), - Důsledky podpory (rozvoj identity, sociální úspěch, zlepšení dovedností v oblasti exekutivních funkcí).	Analýza zkušeností a zvládání výzev u studentů s PAS na VŠ (výzvy, podpora, získání podpory, poskytování podpory, nemožnost získat podporu, stresové situace).
Reid, 2015 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	USA	student s PAS: n=1; studenti s jiným postižením/one mocněním:	student s PAS: 19 let, všichni respondenti: 18-44 let	student s PAS: muži (n=1); respondenti celkem: muži (n=3),	AS	N	Téma: šikana (agrese, odplata, odpuštění).	Analýza žité zkušenosti studenta s Aspergerovým syndromem se vzděláváním na VŠ, který nepožaduje uzpůsobení studia.

			n=12; celkem: n=13		ženy (n=10)				
Roberts & Birmingham 2017 <i>článek v časopise</i>	zakotvená teorie	Kanada	studenti s PAS: n=9; mentori: n=9	studenti s PAS: 19-24 let, mentori NT: 21-33 let	studenti s PAS: muži (n=1), ženy (n=8); mentori: muži (n=7), ženy (n=2)	VFA	N	Témata a subtémata (v závorce): - Přirozený vývoj vztahu (sebeobhajování, uvolněná struktura, společný čas, bytí na správné úrovni – ne hierarchie, stanovení a udržení hranic), - Podporující mentor (nenucené spojení, průvodce a přítel), - Proces schůzky (stejný čas, stejné místo, ohlášení a následné kroky, být na stejné vlně, bezpodmínečná interakce), - Identifikace a implementace cílů (domény cílů, hierarchie, makro/mikro cíle), - Společné učení (úprava univerzity, vytváření soudržnosti a spolupráce).	Porozumění procesu mentoringu u studentů s PAS na VŠ (z pohledu studentů s PAS a samotných mentorů).
Rutherford, 2014 <i>disertační práce</i>	fenomeno- logická analýza	USA	n=5	20-24 let	muži (n=3), ženy (n=2)	AS (n=3), VFA (n=2)	ADHD (n=1)	Témata: Zkušenosti: být vnímavý, budovat vztahy, mít jasná očekávání a silné podpůrné systémy. Bariéry: komunikační a sociální dovednosti. Překonání bariér: pomoc, řízení času a sebezpřijetí. Doporučení: vyšetřování, hledání toho, co funguje, poskytování služeb a podpora	Prozkoumat podpůrné faktory dostupné studentům s vysoce funkčním autismem nebo Aspergerovým syndromem ve vysokoškolském vzdělávání, které přispívají k jejich úspěchu.
Sarret, 2018 <i>článek v časopise</i>	fenomeno- logická studie	USA	n=66	18-65 let	muži (n=10), ženy (n=34), transgen- der muž (n=4), transgend- er žena (n=1), ostatní (n=12), fluidní pohlaví (n=5)	PAS, AS, PDD- NOS	N	Témata (přání/potřeby studentů): - Školení o PAS pro zaměstnance, profesory a kolegy v kampusu, prostory a přístupy uzpůsobené smyslovým specifickým, vzdělávací postupy respektující preference, podpůrné skupiny, akceptování sebestimulačního chování, mentoring (zejména u nových studentů), flexibilita termínů, volba skupinové práce a jasné pokyny, přizpůsobení učebního plánu zájmům nebo dovednostem, možnost odhlásit se z kurzu, možnost redukce nároků kurzu, kontrola plánování a přednostní registrace, úprava studijního plánu, online kurzy, poskytnutí podpory osobám, které nesdělí diagnózu případně snadnější přístup k diagnostikování Témata (poskytovaná uzpůsobení): - Navýšení času u testů, získání poznámek/studijních materiálů, jiné	Analýza poskytované podpory u studentů s PAS na VŠ a definování přání/potřeb/návrhů v oblasti poskytované podpory.

								prostředí na psaní testů (např. klidná místnost, testování o samotě), flexibilní nebo prodloužené termíny plnění úkolů, využití technologií ve třídě (např. notebooky, inteligentní pera), nahrávání přednášek, přestávky během výuky a získávání jasných pokynů.	
Scott, 2019 <i>disertační práce</i>	fenomenologická studie	USA	akademičtí pracovníci (se zkušeností se studenty s PAS): n=8	N	N	NR	NR	Témata: Charakteristika a chování studentů s PAS (sociální, akademické, praktické dovednosti), vyučující nejsou pedagogicky připraveni na vzdělávání studentů s PAS, pedagogické postupy (uvědomění jedinečných potřeb, pozitivní dopad na akademické a sociální úspěchy, vývoj vztahu mezi učitelem a studentem), povědomí i rozmanitosti (diverzité) (učitelé začínají chápat specifika PAS, obavy).	Analýza zkušeností akademických pracovníků s chováním studentů s PAS a jejich vlivem na vzdělávací proces.
Schlabach, 2008 <i>disertační práce</i>	fenomenologická studie	USA	studenti s AS: n=5; servisní pracovníci: n=3	studenti s PAS: 21-42 let, ostatní: N	studenti s PAS: muži (n=4), ženy (n=1), servisní pracovníci : muži (n=4), ženy (n=1)	AS	deprese, OCD, poruchy spánku	Hlavní témata (studenti s PAS): - Akademické úspěchy studentů s PAS - Výzvy s ohledem na deficity diagnózy PAS - Spoléhání na externí podporu na univerzitě – rodiče, poradci, akademičtí poradci, poskytovatelé služeb pro zdravotně postižené. - Náročné přechody pro studenty s PAS Hlavní témata (poskytovatelé služeb studentům s PAS): - Sociální postižení jako výzva pro studenty s PAS, - Spolupráce s úřady pro zdravotně postižené, - Akademický úspěch studentů s PAS, - Netradiční přístup pro řešení problémů, - Zapojení a podpora rodičů usnadňuje úspěch studentů s PAS, - Náročnost přechodů u studentů s PAS.	Analýza zkušeností studentů s PAS na VŠ a vnímání těchto zkušeností poskytovateli služeb studentů s PAS.
Stello, 2019 <i>disertační práce</i>	fenomenologická studie	USA	studenti s PAS: n=3; akademičtí pracovníci: n=5; adminis-	19-25 let	studenti s PAS: muži (n=2), ženy (n=1), ostatní: N	PAS	ADHD, úzkost, deprese (n=3)	Témata (studenti s PAS): - Pozadí a zkušenosti - Přechod na VŠ - Diskriminace - Rady pro ostatní Témata (vysokoškolské pedagogové studentů s PAS): - Pedagogické zkušenosti a povědomí o právech studentů,	Analýza zkušeností studentů s PAS, vysokoškolských pedagogů a pracovníků poskytujících služby pro studenty s PAS na VŠ (kontext překážek, povědomí o právech studentů, adekvátnost a dostupnost podpory).

			trátor služeb: n=1					<ul style="list-style-type: none"> - Přejechod studentů na VŠ, - Přiměřenost a dostupnost zdrojů, Témata (poskytovatel služeb pro studenty s PAS na VŠ): <ul style="list-style-type: none"> - Přejechod studentů na vysokou školu, - Role kanceláře poskytující uzpůsobení/služby pro studenty s PAS, - Návrhy kanceláře poskytující uzpůsobení/služby pro studenty s PAS. 	
Szentmiklosi, 2010 <i>disertační práce</i>	fenomenologická studie	USA	n=5	19-21 let	muži (n=3), ženy (n=2)	AS	ADHD s úzkostí (n=2), OCD s úzkostí a porucho u učení (n=1), porucha učení (n=1)	Hlavní témata: <ul style="list-style-type: none"> - Akademický úspěch, - Důležitost služeb a uzpůsobení v oblasti zdravotního postižení, - Výběr oborů na základě osobních zájmů, - Spoléhání na podporu členů rodiny, - Obtíže s rozvojem sociálních vazeb v areálu. Další témata: <ul style="list-style-type: none"> - Zvláštní význam fakulty, - Navštěvování dvouletého programu VŠ před nástupem na čtyřletý program. 	Analýza sebeurčení u studentů s Aspergerovým syndromem na VŠ (úroveň sebeurčení, kolegiální zkušenosti).
Tarallo, 2013 <i>disertační práce</i>	fenomenologická studie	USA	n=6	18-26 let	muži (n=6)	PAS	N	Témata a podtémata (v závorce): <ul style="list-style-type: none"> - PAS a sebevědomí (akademické silné stránky, akademické slabé stránky, sebeobhajování a ochota požádat o pomoc, váhavost požádat o pomoc, obavy z pracovního přetížení, zaměření na detail/preciznost), - Akademické zájmy (kariéra) - Podpora kanceláře pro studenty s postižením (poradenství/podpora, povědomí o postižení, setkání bez specialisty), - Uzpůsobení (testy na počítači, testy psané rukou, řízení bez uzpůsobení, elektronické učebnice, nahrávané/přepsané přednášky a poznámky, klidné prostředí, podpora instruktorů, navýšení času), - Sociální interakce (negativní skupinová práce/interakce, pozitivní skupinová práce/přátel, život v kampusu a život doma, zapojení/nezapojené do aktivit/práce v kampusu, podpora vrstevníků, podpora rodiny, sociální otázky, sociální dovednosti ve skupině). 	Analýza zkušeností studentů s PAS s dostupností podpory a samotnou podporou (porozumění zkušenostem v kontextu následného programování podpory pro tyto studenty na VŠ).

Vincent a kol., 2017 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	Velká Británie	n=7	N	N	PAS	N	Témata a podtémata (v závorce): - Smysl pro odlišnost (jinakost a odlišnost, nepochopení), - Sociální interakce (touha po přátelství/strach z osamělosti, sociální nepohodlí, možnost sociální volby na VŠ, podpora univezity), - Reakce na změnu nezávislosti (nový = děsivý) - Strach versus realita (lepší, než bylo očekáváno).	Analýza rozvoje inkluzivní pedagogiky na VŠ v kontextu vzdělávání studentů s PAS na VŠ.
Ward & Webter, 2018 <i>článek v časopise</i>	fenomenologická studie	USA	n=11	19-48 let	muži (n=7), ženy (n=4)	AS, VFA	úzkostné poruchy, OCD, poruchy příjmu potravy, deprese, schizoa-fektivní porucha, bipolární porucha, ADHD, disocia-tivní porucha identity, Tourettův syndrom a jejich kombina-ce	Témata (zkušenosti a hodnota partnerských vztahů): sdílený zájem, důvěra, spolehlivost, přijetí, spojení, empatický zájem, podpora - asistent.	Analýza behaviorálních, kognitivních a afektivních procesů spojených s rozvojem přátelství a jejich hodnota u studentů s Aspergerovým syndromem na vysoké škole (sociální interakce).
Wells, 2016 <i>disertační práce</i>	fenomenologická studie	USA	n=12	18-23 let	muži (n=10), ženy (n=2)	AS, VFA	N	Témata: - akademické nadání (top 10%, zápis na dva obory, plné stipendium), - interakce během skupinové práce, - interakce vyučujících omezená na otázky a odpovědi, - omezené sociální intervence, - vnímání společných zájmů s vrstevníky, - sociální interakce se známými lidmi, - lepší komunikační dovednosti zlepšují sociální i akademické výsledky, - akademické výsledky byly důležitější než socializace,	Porozumění perspektivám postsekundárních studentů s HFA a AS v oblasti sociálních dovedností a akademických výsledků (aktuální stav současné interakce, vliv předchozích zkušeností, vztah k akademickým pracovníkům).

									<ul style="list-style-type: none"> - sociální intervence neúčinné, - různé akademické intervence/omezené sociální intervence, - přílišná závislost/naučená bezmocnost, - bývalé zkušenosti s šikanou vs. 	
<u>Zeedyk a kol., 2019</u> <i>článek v časopise</i>	fenomeno- logická studie	USA	studenti s PAS (n=13), členové fakulty se zkušeností se studenty s PAS (dále jen členové fakulty) (n=18)	studenti s PAS: 17-27 let; členové fakulty: 30-70 let	studenti s PAS: muži 61,5%; členové fakulty: muži 66,7%	PAS	N	<p>Témata a sub témata (v závorce): neviditelné postižení, služby pro osoby se zdravotním postižením (dostupnost služeb, neoficiální uzpůsobení, interakce se studentskou podporou/týkající se služeb), znalosti (to, co učitelé vědí/co potřebují vědět; to, co osoby v kampusu vědí/co potřebují vědět), interakce (pozitivní/negativní).</p> <p>Témata jedinečná pro členy fakulty: Zájem o autismus; Vzdělání / školení v oblasti PAS.</p>	Hodnocení zkušeností a potřeb studentů s PAS na VŠ a identifikace znalostí, které mají členové fakulty o práci s těmito studenty.	

Kvantitativní výzkumné studie³⁵:

Autor	Výzkumný design	Země	Charakteristicky participantů					Poskytovaná podpora, intervence, faktory	Cíle
			Počet	Věk	Pohlaví	Primární diagnóza	Komorbidity		
<u>Accardo a kol., 2019a</u> <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	USA	n=48	N	86% muži, 10% ženy, trans-gender 4%	PAS	N	<p>Preferované úpravy: čas navíc u zkoušky, kopie poznámek, prioritní registrace na předměty, užívání technologií, zapisovatelská služba, psaní testu v jiném prostředí, uzpůsobení bydlení, snížení nároků v kurzech, nahrávání přednášek, kombinace zapisovatelské a předčitatelské služby. Preferované servisní služby:</p>	Faktory ovlivňující výběr VŠ (přístup), faktory úspěchu a překážky (úspěch), jaké uzpůsobení studia a podporu studenti preferují (spravedlivý přístup).

³⁵ Pozn: Podtržené studie ve sloupci Autor obsahují jak kvalitativní, tak kvantitativní metodologii (v této extrakční tabulce jsou uvedeny údaje pro kvantitativní výzkum). N = ve studii tato informace nebyla uvedena (platí pro celou extrakční tabulku). NR (non-relevant) = údaj, který není relevantní s ohledem na extrahovaná data (poznámka platí pro celou extrakční tabulku). MHC (Mental Health Conditions) = poruchy ovlivňující náladu, myšlení, chování (např. úzkostné poruchy, depresivní poruchy). NT = neurotypici, tj. jedinci bez diagnostikované poruchy autistického spektra. PAS = jedinci s diagnostikovanou poruchou autistického spektra. AS = jedinci s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem. HFA = jedinci s diagnostikovaným vysokofunkčním dětským autismem. PDD-NOS (Pervasive developmental disorder not otherwise specified) = jedinci s diagnostikovanou pervazivní vývojovou poruchou dále nespecifikovanou.

								koučing na akademické dovednosti a akademické psaní, doučování, mentoring (vrstevnický), mentoring (fakultní), letní tranzitní program, fakultní mentor, akademické koučování, psací centrum, doučování, peer mentor, letní přechodový program, mentor fakulty, poradenství, podpůrná skupina, skupina k nácviku sociálních dovedností).	
Accardo a kol., 2019b <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	USA	n=23	18-19 let (n=11), 20-21 let (n=5), 22-23 let (n=5), 24-25 let (n=2)	20 muži, 3 ženy	PAS	N	Preferované uzpůsobení: čas navíc na testy, kopie poznámek, prioritní registrace, využívání technologií, realizace testů v jiném prostředí, uzpůsobení v rámci ubytování, snížení požadavků kurzu; zapisovatelský servis (note-taker), zvuková nahrávka přednášky, předčitatelský/zapisovatelský servis (reader-scribe). Preferované podpůrné služby: akademický koučink, tranzitní program, tutoring, trénink akademického psaní (writing center), poradenství, fakultní mentor, mentor-vrstevník, podpůrná skupina, skupina pro rozvoj sociálních dovedností, trénink sebeobhájčů	Preferovaná podpora a služby ke zvýšení studijních úspěchů.
Ames a kol., 2016 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	Kanada	n=23	19-33 let	muži (n=15), ženy (n=8)	PAS	N	Peer mentoring program pro studenty s PAS na VŠ (evalutace programu Mentorship Program - AMP).	Cíle a cílové oblasti byly zaměřeny na orientaci v sociálním a akademickém životě v kampusu: sociální dovednosti, porozumění vlastním pocitům (např. strach, smutek, hněv), rozvoj nebo zlepšení romantických vztahů, rozvoj nebo zlepšení přátelských vztahů, snížení stresu a rozvoj copingových strategií, informovanost o oblasti kariéry a zaměstnání, spojení s univerzitní komunitou, zlepšení studijních dovedností a znalostí, rozvoj a zlepšení organizačních schopností, cítit se součástí skupiny s porozuměním, zlepšení vztahů s rodinou, zvýšit schopnost plánovat volný čas, přístup k dalším zdrojům

									(např. vzdělávací nebo poradenské služby), jiné cíle.
Anderberg a kol., 2017 <i>článek v časopise</i>	2.d – retrospektivní kontrolované skupiny studií	USA	NT: n=21 543; studenti s PAS: n=76; sebe-diagnostika PAS: n=91	NT: \bar{x} 22,32; studenti s PAS: \bar{x} 21,75; potenciální studenti s PAS: \bar{x} 21,75	NT: muži (n=8 871), ženy (n=12 475); studenti s PAS: muži (n=54), ženy (n=22); potenciální studenti s PAS: muži (n=59), ženy (n=32)	PAS	N	Intervence: individuální a skupinová psychoterapie u studentů VŠ.	Podpora duševního zdraví (terapeutická zkušenost studentů v kontextu úrovně a trajektorie změn distresu, počet sezení/délka terapie).
Anderson a kol., 2018 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	Austrálie	n=48	17 - 23 let (n=28), 24+ let (n=20)	muži (n=23), ženy (n=24), ostatní (n=1)	PAS	úzkostná porucha (n=15), deprese (n=11), ADHD/A DD (n=7), epilepsie (n=1), OCD (n=1)	Oblast neakademických obtíží: osamělost, šikana, úzkost, deprese, kvalita spánku, nedostatek struktury. Neakademická podpora (frekvence, spokojenost): peer mentoring/ kamarád/životní kouč, poradenská podpora, konzultace s koordinátorem centra pro podporu, trénink sebeobhajování, program „orientation week“, podpůrná skupina pro osoby s PAS, společenské/sportovní kluby kampusu, podpora přechodu na univerzitu (poskytovaná univerzitou), online kurzy duševního zdraví, uzpůsobení v rámci ubytování. Akademická podpora – trénink dovedností v oblasti time-managementu, trénink dovedností prioritizovat úkoly, pomoc se strukturou úkolů, pomoc s porozuměním abstraktních nebo nejednoznačných pojmů, pomoc při skupinové práci/prezentacích, trénink zvládání stresu, zprostředkování setkání s akademickými pracovníky, tutoring, zapisovatelská/předčitatelská služba, přepis přednášek, nahrávání (video/audio) přednášek, online diskusní	Analýza akademických/ neakademických obtíží, analýza zkušeností a hodnocení podpory/služeb.

								<p>fórum, snížení nároků v kurzu, další. <u>Úpravy a podpora u zkoušek/úkolů</u> – alternativní místnost na testy/zkoušení, předčitatelská zkouška, jedna zkouška za den, navýšený čas na zkoušku, prodloužení termínu na úkoly, alternativa místo skupinové práce, alternativa místo prezentování před ostatními. Faktor sdělení diagnózy hrál velkou roli – studenti, kteří neuvěřili diagnózu, získali méně podpory a celkově mají horší zkušenosti.</p>	
<p>Anderson a kol., 2020a</p> <p><i>článek v časopise</i></p>	4.b - průřezová studie	Austrálie a Nový Zéland	n=102	18 – 24 let (n=66), 25+ let (n=36)	muži (n=42), ženy (n=51), ostatní (n=9)	PAS	<p>ADHD a ADD (n=31), úzkostná porucha (n=69), deprese (n=41), epilepsie (n=4), další (n=28), bez (n=16), nezjištěno (n=3)</p>	<p>Silné stránky/obtěže (frekvence vnímání od silných po slabé stránky): zaměření na detail, intenzivní zájem v dané oblasti (studium), schopnost používat technologie, schopnost samostatně řešit problémy, originální a kreativní myšlenky, silná motivace k dokončení práce, paměť, vyjádření formou psaní, organizační dovednosti, schopnost pracovat v týmu, důsledné dodržování studijních rutin, práce na úkolu, ústní vyjádření ve třídě, time-management. Akademická podpora (obecná): skupinová práce, prezentace, pokládání otázek ve třídě, time-management (akademický), dokončení úkolu, porozumění práci v kurzu, organizace studia, porozumění lekcím a konzultacím, pomoc s úkoly, mentoring (akademický), přístup učitele mimo třídu, tutoring, zapisovatel (poznámky), nahrávání přednášek, prepis přednášek, online diskusní fórum, snížení nároků v předmětu. Akademická podpora (v rámci zkoušení): alternativní místnost za zkoušku, předčitatelská služba u zkoušky, absolvování jedné zkoušky za den, navýšení času na zkoušku, prodloužení termínů na úkoly, alternativa místo skupinové práce, alternativa místo prezentování, využití počítač u zkoušky. Neakademická podpora: peer-mentori, relaxační techniky, zvládání stresu nebo úzkosti, poradenství (deprese/nálada), další poradenství, konzultace s centrem pro studenty s postižením, trénink v oblasti</p>	<p>Analýza silných/slabých stránek studentů s PAS na VŠ a jejich spokojenost se službami ovlivňující akademické a neakademické oblasti.</p>

								sebeobhajování, program „orientation week“, podpůrná skupina pro PAS, společenské/sportovní kluby kampusu, podpora přechodu na VŠ (ze strany VŠ), online kurz duševního zdraví, uzpůsobení, kariérní plánování, nácvik sociálních dovedností, každodenní asistence. U všech oblastí hodnocena frekvence, užitečnost/neužitečnost, preference.	
Ashbaugh, 2018 <i>disertační práce</i>	2.d - pre-test - post-test studie	USA	n=3	19-24 let	muži (n=1), ženy (n=2)	PAS	deprese a ADHD (n=1), deprese (n=1), bez komorbidit (n=0)	Intervence: strukturované sociální plánování (komponenty programu – začlenění jedinečné motivace/zájmů studenta s PAS, nabídka peer mentoringu, nácvik organizačních dovedností souvisejících se sociální aktivitou, nácvik sociálních dovedností souvisejících s komunikací a interakcí s vrstevníky).	Cíle: sociální interakce (kvantita sociálních aktivit, rozsah společenských aktivit, doplňkové oblasti související se socializací – spokojenost v konverzaci, hodnocení spokojenosti/blahobytu, akademický výkon).
Ashbaugh a kol., 2017 <i>článek v časopise</i>	2.d - pre-test - post-test studie	USA	n=3	19-24 let	muži (n=1), ženy (n=2)	PAS	úzkostná porucha, deprese, ADHD (n=1), deprese (n=1)	Intervence: strukturované sociální plánování (týdenní setkávání a plánování sociálních aktivit, využití peer mentoringu, analýza motivace/zájmů).	Cíle: sociální integrace a dovednosti (např. zvýšili počet sociálních interakcí/aktivit, akademický výkon, spokojenost se zkušenostmi - v oblasti organizačních dovedností, sociálních dovedností).
Barnhill, 2016 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	USA	instituce VŠ: n=30	NR	NR	NR	NR	Uzpůsobení: poradce, čas navíc u zkoušky, alternativní místo pro testování, tutoring, zapisovatel poznámek, technologická podpora, příprava na zaměstnání, redukce obsahu předmětu, kopie poznámek vyučujících, pomoc s dovednostmi v běžném životě, pomoc se sociálními dovednostmi, peer mentoring při zpracování úkolů, dřívější registrace na kurz. Další uzpůsobení: individuální plánovače, skripta, práce v „domácích laboratořích“, odborné hodnocení, pomoc při vytváření učebních strategií (starší student), nabídka pomoci 2x/týden, poradce pro duševní zdraví, preferované místo k sezení, instrukce k lékům a spánku, předčítání testů, intenzivní řízení úkolů, podpora zaměřená na exekutivní funkce, zvládnutí úzkost, řešení problémů, plánování a orientace na člověka, pomoc při smyslovém vnímání, objasnění u vyučujících, alternativní plnění předmětu	Analýza podpůrných služeb, které studentům pomáhají k orientaci ve vysokoškolském prostředí (akademická podpora a sociální podpora).

								v rámci roku (ne v jednom semestru). Služby: skupina k nácviku sociálních dovedností, individuální terapie, skupinová terapie, neterapeutická skupina, sociální aktivity (pod dohledem), uzpůsobení bydlení, letní transitní program na VŠ.	
Brown, 2017 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	USA	veřejné 2-leté instituce: n=146; veřejné 4-leté instituce: n=158; privátní 4-leté instituce: n=165; celkem: n=469	NR	NR	NR	NR	Podpora s právním nárokem (reasonable accommodations): zapisovatelská služba, prioritní registrace, využití diktafonu, navýšení času na zkoušku, alternativní místo na test, uzpůsobení pro smyslové vnímání, jednolůžkový pokoj – snížení ceny, jednolůžkový pokoj – zajištění, obecná podpora pro všechny studenty (general support services): tutoring, tranzitní program, obecné poradenství, kariérní poradenství, organizace studentů, peer mentoring. Specifické služby navrženy pouze pro studenty s PAS: peer mentoring, uzpůsobení s ohledem na senzorické obtíže.	Prozkoumat, jak postsekundární instituce podporují akademický úspěch u studentů s PAS prostřednictvím nabízených služeb/uzpůsobení (rozdíly mezi jednotlivými typy vysokoškolských institucí - dvouletá VŠ, čtyřletá VŠ, soukromá).
Brown & Coomes, 2016 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	USA	Vysokoškolské instituce: n=146	NR	NR	NR	NR	Oblasti: Uzpůsobení pro studenty s PAS (typ) - zapisovatel poznámek, prioritní registrace, použití diktafonu, prodloužená doba zkoušky, alternativní místo na psaní testu, oblast smyslového vnímání (uzpůsobení), jednolůžkový pokoj - redukce ceny. Služby (poskytovány pro všechny studenty bez rozdílu) - tutoring, tranzitní program, poradenství (obecné), kariérové poradenství, studentské organizace, peer-mentoring.	Cíl: Prozkoumat poskytované a osvědčené postupy, které podporují studenty s PAS na VŠ.
Clince a kol., 2016 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	Irsko	studenti s PAS: n=27; studenti s ADHD n=28	Studenti s ADHD: 18-23 let (n=16), 24-30 let (n=7), 30+ let (n=5); studenti s PAS: 18-23 let (n=20), 24-30 let (n=2), 30+ let (n=5)	Studenti s ADHD: muži (n=18), ženy (n=10); studenti s PAS: muži (n=2), ženy (n=5)	PAS	N	Sledované oblastiv rámci senzorického zpracování: nízká registrace, vyhledávání, senzorická citlivost, vyhýbání se.	Cíl: porovnat vzorce smyslového zpracování u studentů s PAS a studentů s ADHD na vysoké škole.

Cooper, 2016 <i>disertační práce</i>	4.b - průřezová studie	USA	Vysokoškolské instituce/ centra pro podporu studentů s postižením: n=274	NR	NR	NR	NR	Tato studie zkoumá, zda jsou tyto rozdíly ovlivněny těmito faktory: umístění/lokace kampusu, typ financování, nabízené programy (dosažený titul), počet zapsaných studentů celkem a dostupnost uzpůsobení/podpory, typ VŠ (státní/soukromá), dostupnost bydlení, povědomí o podpoře a tréninku.	Prozkoumat, zda existují rozdíly ve vnímání schopnosti účinně pomoci studentům s PAS u pracovníků v zařízeních věnujících se studentům s postižením.
Choo a kol., 2017 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	Austrálie	n=10	17-20 let	muži (n=7), ženy (n=3)	PAS	N	Podpora: peer-mentoring (Curtin Specialist Mentoring Program - CSMP).	Zlepšení akademického úspěchu, zlepšení kvality života (well-being), udržení se na univerzitě.
Crabtree & Demchick, 2015 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	USA	n=23	17-34 let	muži (n=19), ženy (n=4)	PAS	N	Intervence: peer-mentoring v programu "CRS Challenge Course Program"	Analyzovat účinnost osobních faktorů - vedení a sociální kompetence
Dallas a kol., 2018 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	USA	odborníci v podpoře studentů s postižením na VŠ: n=211	NR	N	NR	NR	Hodnocené oblasti: povzbudit nezávislost studenta, posílit to, co se od studentů na vysoké škole očekává, emoční podpora, účast na průběžných setkání na akademické půdě souvisejících se studentem, podpora organizačního a časového řízení, sebeobhajování vhodné podpory v kampusu, akademická podpora (např. osoba píšící poznámky, tutor), neakademická podpora podle potřeby (např. hygiena, správa peněz, doprava, prádelna), role sociální situace s hraním rolí, pravidelná komunikace se studentem o akademickém pokroku, přímá komunikace s fakultou, průběžná komunikace s pracovníky podpory zdravotně postižených (např. e-mail, telefon, zprávy o pokroku), pomoc s komunikací do jiných kanceláří na akademické půdě jménem studenta.	Zjištění potřeby zapojení členů rodiny studentů s PAS na vysoké škole a jejich vliv na pozitivní výsledky u těchto studentů.
Davidovitch a kol., 2019	2.d - pre-test - post-test studie	Izrael	studenti s PAS: n=30;	studenti s PAS: 18-25 let	Studenti s VFA: muži	VFA	N	Faktory podílející se na integraci: Tolerantní atmosféra, pokročilé metody výuky (shodné oblasti).	Postoje studentů a učitelů ke studentům s vysoce funkčním autismem (VFA) s cílem

<i>článek v časopise</i>			mentori studentů s PAS – studenti: n=27; NT studenti: n=526; učitelé n=103; celkem: n=686	(n=30), mentori (studenti) 18-26 let (n=24), 26 – 35 let (n=3), NT studenti: 18-25 let (n=292), 26-35 let (n=191), 36-45 let (n=27), 46-55 let (n=15), 56+ let (n=1); učitelé: N	(n=29), ženy (n=1); mentori (studenti): muži (n=23), ženy (n=4); učitelé: muži (n=48), ženy (n=55); NT: muži (n=187), ženy (n=339)				zkoumat jejich postoje k integraci studentů HFA na akademické půdě s ohledem na akademicko-sociální klima a jejich sebeúčinnost.
Detar, 2014 <i>článek v časopise</i>	2.d - pre-test - post-test studie	USA	n=3	18-22 let	muži (n=2), ženy (n=1)	PAS	deprese (n=1), bez komorbi- dit (n=2)	Intervence: video-modeling (video- feedback)	Rozvoj sociální interakce (pokládání otázek, vytrvalost diskuse, konverzační pauzy, zájmy, minimální konverzační reciprocita, sebehodnocení).
Edwards, 2014 <i>disertační práce</i>	4.b - průřezová studie	USA	vysoko- školské instituce (ředitelé center pro studenty s postiže- ním: n=14	N	N	NR	NR	Podpora zaměstnanců center/kanceláří: školení, semináře, porozumění autismu, jakou technologickou podporu provádí - adaptivní technologie, přepis mluveného textu, IT podpora, podpora při registraci, služby zdarma/za úplat. Podpora studentů - speciální kanceláře nebo osoby, místa kde se poskytují služby. Typy podpory: uzpůsobení, specifické programy, poradenství, akademický koučing, podpora bydlení, trénování specialistů. Co poskytují studentům s PAS: uzpůsobení, podpora bydlení, záleží na požadavcích studenta, akademické koučování, týdenní podpora.	Identifikovat a analyzovat, jak centra/kanceláře poskytující služby pro studenty se zdravotním postižením reagují na potřeby studentů s PAS na VŠ (se zaměřením na faktory - vnímání potřeb studentů s PAS, uspokojování těchto potřeb - prostřednictvím služeb/technologí, odbornost pracovníků.
Engel, 2009 <i>disertační práce</i>	2.d - pre-test - post-test studie	USA	Studenti s PAS: n=3; studenti s ADHD n=1	18-20 let	Studenti s PAS: muži (n=2), ženy (n=1); studenti s ADHD:	PAS	N	Intervence s využitím psa na chování vysokoškolských studentů s Aspergerovým syndromem.	Cílem bylo snížení určitého typu chování (tj. repetitivní vzorce chování) a zvýšení sociálního chování (tj. adekvátní verbalizace, pozornost směrem ke komunikačnímu partnerovi).

					muži (n=1)				
Fairchild a kol., 2020 <i>článek v časopise</i>	2.d - pre-test - post-test studie	USA	n=40	N	N	PAS	N	Intervence: peer mentoring samostatný a peer mentoring ve spojení s incentive program (pobídkový program)	Zvýšení sociálního zapojení studentů s PAS na VŠ (organizování času).
Gelbar a kol., 2015 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	USA	n=35	ø 26 let	muži (n=17), ženy (n=15), neuveden o (n=3)	AS (n=19), PAS (n=8), VFA (n=3), PDD- NOS (n=3), další (n=1), nespecifik ováno (n=1)	N	Uzpůsobení/služby: Asistivní technologie, knihy v audio formátu, kalkulačka, náhrada kurzu (např. v matematice, cizím jazyce), odpuštění kurzu (např. matematiky, cizího jazyka), úprava testovacího prostředí, uzpůsobení bydlení, zapisovatelská služba nebo kopie poznámek, prioritní registrace na předměty, individuální/preferované místo k sezení, přestávky (předem dohodnuté/častější), předčitatelská služba, titulky nebo přepis mluveného slova v reálném čase, snížení požadavků předmětu, tlumočení do znakového jazyka, setkání s poradcem pro studenty s postižením, kurzy sociálních dovedností.	Cíle podpory/služeb: komprehenzivní podpora v prostředí VŠ - v akademických, sociálních a psychologických oblastech (např. oblast exekutivních funkcí, studijní dovednosti, řízení času apod.)
Gillespie- Lynch a kol., 2017 <i>článek v časopise</i>	2.d - pre-test - post-test studie (kontrolní skupina je odlišná)	USA	1. část: PAS (n=6); sebe- diagnos- tika PAS: n=6; NT: n=16; celkem: n=28; 2. část: studenti s PAS (n=12), sebe- diagnos- tika PAS: n=5; NT: n=13; celkem: n=30	1. část: studenti s PAS: ø 23,0 let; sebediag- nostika PAS: ø 23,0 let; NT: ø 21,3 let; 2. část studenti s PAS: ø 21,5 let; sebediag- nostikova- ní studenti s PAS ø 24,0 let; NT studenti: ø 20,1 let	1. část (z celkové ho počtu: muži (n=18), ženy (n=10), z toho studenti s PAS: muži 83,3%; sebediag- nostiko- vání studenti s PAS: muži 66,7%; NT studenti: muži 56,3%), 2. část	1. část: studenti s PAS (n=6), sebediagn ostika PAS (n=6), ostatní postižení (n=16): ADHD (n=4), porucha učení (n=3), dětská mozková obrna (n=2), narušená komuni- kační schopnost	N	Intervence: Peer-mentoring (mentorship program - REACH).	Cílem studie bylo popsat potřeby studentů s PAS na VŠ, vyvinout program založený na peer-mentorství a ověřit jeho možný přínos pro studenty s PAS (zaměřeno převážně na sociální dovednosti a sebeobhajování).

					<p>(z celkové ho počtu: muži (n=19), ženy (n=11), z toho studenti s PAS: muži 91,7%, sebediagnostikování studenti s PAS: muži 60%; NT studenti: muži 38,5%).</p>	<p>(n=1), úzkost (n=1), epilepsie (n=1), sluchové postižení (n=1), zrakové postižení (n=1), autoimunitní onemocnění (n=1), spina bifida (n=1); 2 část: studenti s PAS (n=12), sebediagnostika PAS (n=5), studenti s jiným postižením (n=13), specifická porucha učení (n=8); dětská mozková obrna (n=2), emocionální obtíže (n=1), Touretův syndrom (n=1), sluchové</p>		
--	--	--	--	--	--	---	--	--

						postižení (n=1).			
Giaquinto, 2015 <i> disertační práce</i>	4.b - průřezová studie	USA	studenti s PAS: n=40; rodiče studentů s PAS: n=11	18-26 let	studenti s PAS: muži (n=32), ženy (n=8)	PAS	N	Prediktory: věk, pohlaví (ve vztahu k úzkosti), pozitivní orientace na problém (ve vztahu ke kvalitě života), impulzivita a neopatrnost (ve vztahu ke kvalitě života).	Vztah mezi všímavostí (mindfulness), řešením sociálních problémů, sociální úzkostí a kvalitou života a určit nejlepší prediktory sociální úzkosti a kvality života vysokoškolských studentů s diagnostikovanou poruchou autistického spektra.
Gurbuz a kol., 2019 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	Velká Británie	studenti s PAS: n=26; NT studenti: n=158	studenti s PAS: \bar{x} 26,35 let; NT studenti: \bar{x} 23,96	studenti s PAS: muži (n=14), ženy (n=10), ostatní (n=2); NT studenti - muži (n=51), ženy (n=99), další (n=3), chybějící data (n=5)	PAS	studenti s PAS: úzkostná porucha/deprese (46%), další (8%); NT studenti: úzkostná porucha/deprese (14%), další (3%)	Oblasti (akademické a sociální zkušenosti): sociální dovednosti, sociální motivace, izolace a osamělost, akademické výzvy a adaptace na univerzitní život.	Analýza sociálních a akademických zkušeností na univerzitě ve Velké Británii.
Hanna, 2016 <i> disertační práce</i>	4.b - průřezová studie	USA	studenti s PAS: n=20; studenti s/bez postižení n=286	\bar{x} 20 let	studenti s PAS: muži (n=8), ženy (n=12); celkový počet (včetně PAS): muži (n=65), ženy (n=218)	PAS	N	Faktor: sociální podpora.	Zjistit, jak sociální podpora a zapojení studentů do mimoškolních aktivit ovlivňuje akademický výkon u studentů s PAS a u studentů s jiným postižením/bez postižení.

<u>Hamilton</u> a kol., 2016 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	Austrá- lie	mentori studentů s PAS: n=10	21-30 let	muži (n=4), ženy (n=6)	NR	NR	Podpora: Mentori, kteří mají zkušenosti s PAS - Curtin Specialist Peer Mentoring Program (CSPM).	Analýza spokojenosti účastníka s programem, hodnocení učení účastníka (změna znalostí)
<u>Harrop,</u> 2017 <i>disertační práce</i>	4.b - průřezová studie	USA	n=5	18-51 let	muži (n=2), ženy (n=3)	ASD	N	Podpora: peer-mentoring.	Měření úrovně sebeúčinnosti, schopnosti obhajovat sebe sama a k určení, zda účastníci považovali informace za užitečné (oblasti: sebevědomí, univerzitní služby a zdroje, rozdíly mezi střední a vysokou školou, sebeobhajování, řešení problémů/rozhodování).
<u>Hendrickson</u> a kol., 2017 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	USA	studenti s PAS: n=8; rodiče studentů s PAS: n=16	studenti s PAS: 18-22 let; rodiče studentů s PAS: N	studenti s PAS: muži (n=6), ženy (n=2); rodiče studentů s PAS: muži (n=3), ženy (n=7), páry (n=6)	PAS	N	Hodnoceno pět dimenzí: Studentský život, Emocionální přizpůsobení, Nezávislý život, Mezilidské vztahy, Sebeobhajování	Jak studenti s PAS a jejich rodiče prožívají vstup a fungování studentů s PAS na VŠ.
<u>Hoericks,</u> 2018 <i>disertační práce</i>	4.b - průřezová studie	USA	studenti s PAS: n=202	18-24 let (n=70), 25-34 let (n=43), 35-44 let (n=33), 45-54 let (n=32), 55-64 let (n=17), 65-74 let (n=7)	muži (n=107), ženy (n=95)	PAS	N	Faktory: věk, speciální kurikulum (speciální a běžné služby), samostatný život, síla.	Prozkoumání faktorů podílejících se na retenci studentů s PAS na VŠ (vztahy mezi uspokojováním potřeb, demografickými faktory a retencí).
<u>Holzman,</u> 2019 <i>disertační práce</i>	4.b - průřezová studie	USA	vedoucí pracov- níci centra pro	N	N	NR	NR	Technologické uzpůsobení je poskytováno nejčastěji v akademické oblasti (související se třídou), dále pro nácvik organizačních dovedností, plánování, komunikační	Aspekty zajišťování technologické podpory u studentů s PAS.

			studenty s postižením (ředitelé, koordinátoři, poradci): n=64					dovednosti, ale i behaviorální regulaci a sociální dovednosti	
Hu & Chandrasekhar, 2020 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	USA	ředitelé center pro podporu studentů s postižením: n=79	N	N	NR	NR	Hodnoceny tyto položky: velikost center, odbornost zaměstnanců (počet kliniků, stážistů, zaměstnanců s příslušnou odborností), zkušenosti se studenty s PAS (implementace a programování - skupiny nebo workshopy), spolupráce na akademické půdě (formální partnerství s poskytováním uzpůsobení pro tyto studenty), překážky při zlepšování servisu a služeb pro studenty s PAS.	Podpora duševního zdraví zajišťovaná jednotlivými pracovišti.
Jackson a kol., 2018 <i>článek v časopise</i>	2.d - pre-test - post-test studie	USA	n=3	18-20 let	muži (n=2), ženy (n=1)	AS	N	Intervence: písemné strategie (instruktážní materiály – Microsoft PowerPoint Smart Art Graphics™, karta „DATE“ - s kontrolním seznamem SCOPES, pokyny/výzvy pro psaní založené na Springboards for Writing a 501 Writing Prompts).	Účinky psaných strategií na obsah písemných úkolů (akademická potřeba).
LeGary, 2015 <i>disertační práce</i>	4.b - průřezová studie	USA	n=10	N	muži (n=9), ženy (n=1)	PAS	N	Typy sociální podpory - emocionální podpora (důvěra, starost, naslouchání péče), hodnotící podpora (zpětná vazba, uznání, potvrzení), informační podpora (rady, návrhy, užitečné informace), instrumentální podpora (uzpůsobení, studijní asistence, změna prostředí. Zdroje podpory: blízké osoby, členové rodiny, spolužáci, spolubydlíci, přátelé, učitelé, zaměstnanci univerzity, poradci, spolupracovníci, supervizoři.	Vnímání typů a zdrojů sociální podpory, které tlumí vysokoškolský stres a usnadňují akademický úspěch (zažívání stresu, definování sociální podpory, popis konkrétních stresových situací a definování podpory).
LeGary, 2018 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	USA	n=10	N	muži (n=9), ženy (n=1)	PAS	N	Oblast: stres (individuální zkušenosti s rolí studenta, např. balanc mezi povinnostmi ve škole a péčí o sebe, každodenní obtíže, role studenta) a zdroje a typy podpory (blízcí, členové rodiny, spolužáci, spolubydlíci, kamarádi, učitelé, zaměstnanci VŠ, poradci, spolupracovníci, supervizoři).	Analýza fenoménu sociální podpory vnímané studentem s PAS (stres, typ a zdroj sociální podpory).

<p>Lucas & James, 2018</p> <p><i>článek v časopise</i></p>	<p>4.b - průřezová studie</p>	<p>Velká Británie</p>	<p>Mentori: n=12; mento- rovaní: n=21; 1. fáze: studenti s PAS: n=8; studenti s MHC: n=7; mentori: n=5; 2. fáze: studenti s PAS: n=7, studenti s MHC: n=7; mentori: n=4; 3. fáze: studenti s PAS: n=6; studenti s MHC: n=8; mentori: n=4</p>	<p>studenti s PAS: (napříč fázemi v \varnothing 18,98 - 20,19 let), studenti s MHC: (napříč fázemi v \varnothing 20,77 - 22,06 let); mentori: \varnothing 47,04</p>	<p>studenti s PAS: 1. fáze - muži (n=6), ženy (n=2); 2. fáze: muži (n=4), ženy (n=3); 3. fáze: muži (n=4), ženy (n=2); studenti s MHC: 1. fáze - muži (n=1), ženy (n=6); 2. fáze: muži (n=1), ženy (n=6); 3. fáze: muži (n=1), ženy (n=7); mentori: 1. fáze: muži (n=3), ženy (n=2); 2. fáze: muži (n=2), ženy (n=2); 3. fáze: muži (n=2),</p>	<p>PAS</p>	<p>N</p>	<p>Oblasti: Akademické dovednosti a kompozice univerzitního života, kompozice společenských vztahů a dovedností, Kompozice pocitu duševní pohody (well-being), kompozice vztahů mentor-mentorovaný, kompozice podpory při zkouškách, celková spokojenost.</p>	<p>Analýza domén (očekávání, zkušenost) s mentoringem pro studenty s PAS a MHC (mental health conditions) z perspektivy mentorů a mentorovaných.</p>
---	-------------------------------	-----------------------	--	--	--	------------	----------	---	--

					ženy (n=2)				
Mason a kol., 2020 <i>článek v časopise</i>	2.d - pre-test - post-test studie	USA	studenti s PAS: n=4; NT: n=9	studenti s PAS: 18-23 let; NT studenti: 18-33 let	studenti s PAS: ženy (n=4), muži (n=0); NT studenti: ženy (n=9), muži (n=0)	PAS	N	Intervence: založená na technologiích (výukové moduly a skrytý audio koučing – CAC).	Zjištění účinnosti intervence na komunikační dovednosti (zvýšení frekvence dotazování).
Mason a kol., 2012 <i>článek v časopise</i>	2.d - pre-test - post-test studie	USA	n=2	19-26 let	muži (n=2)	AS	úzkostná porucha (n=1), bez komorbidit (n=1)	Intervence: založená na technologiích (video-based modeling intervention).	Rozvoj sociálního chování (sdílení emocí): oční kontakt (iniciace trvalého očního kontaktu), výraz obličeje (směrování na jiného jedince – úsměv, mračení, rozšíření očí jako výraz zájmu), obrat v konverzaci (zapojení do konverzace s partnerem, který zahrnuje sociální vzájemnost).
McLeod a kol., 2019 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	USA	studenti s PAS: n=95; studenti s jiným postižením: n=804; NT: n=2174; celkem: n=3073	N	studenti s PAS: muži (0,61%), ostatní (0,07%) z celku (n=3073)	PAS	deprese - 5,97%; úzkostná porucha 5,42%	Porovnání v oblastech: S akademickými výstupy - GPA, neúspěch v kurzu/předmětu, absolvování kurzu znovu, akademické výzvy, akademická angažovanost, společné učení, interakce student-fakulta, stáž. Sociální výstupy - být součástí, kvalita sociálních vztahů, důvěrník, fyzická šikana, verbální šikana, lži a fámy, pocit odlišnosti. Zdravotní výstupy - fyzické zdraví, duševní zdraví, depresivní poruchy, úzkostné poruchy, poruchy spánku, časté pití.	Studie popisuje zkušenosti vysokoškolských studentů s PAS ve srovnání s neurotypickými studenty a studenty s jiným postižením v akademických, sociálních a zdravotních oblastech.
Paskins, 2019 <i>disertační práce</i>	5.c - názory expertů	USA	Zaměstnanci center pro studenty s postižením: n=27	NR	muži (n=7), ženy (n=19), ostatní (n=1)	NR	NR	Identifikované bariéry – sociální dovednosti (slabé konverzační dovednosti/sociální dovednosti, nedostatky v sociálním chování, ulpívání na jednom tématu, sociální interakce se spolubydlicími, snížená sociální podpora); deficity v exekutivních funkcích (time management, organizační dovednosti, rozvoj studijních dovedností, plnění úkolů,	Definování překážek při poskytování akademické podpory, které brání studentům s PAS dostudovat VŠ.

								<p>nezávislý život); Duševní zdraví (úzkostné poruchy, depresivní poruchy); Bariéry ze strany fakulty (nízké porozumění PAS, fakulty špatně chápou/nerozumí chování studentů, mají různá očekávání třídu od třídy); nedostatek přímé podpory (nízká podpora vrstevníků, omezená podpora 1:1 a podpora v orientaci v kampusu a zdrojích); Sebeobhajovací deficity (student váhá s vyhledáním podpory, potřebuje pomoci se sebeobhajováním); strukturální bariéry (vícenásobný systém navigování v kampusu – třídy, finanční pomoc, koleje, registrace, akademické poradenství, centra podpory studentů s postižením; Centrum podpory studentů s postižením (DRC) (nedostatek zdrojů, potřeby studentů jsou intenzivnější, než služby, které mohou poskytovat); školení v areálu kampusu (fakulty mají malé porozumění, fakulty neví, jak poskytovat podporu, diskriminace); pokračující výzkum (nízké porozumění PAS, nástroje nespĺňují potřeby studentů s PAS, nedostatek zdrojů)</p> <p>Identifikovaná podpora – sociální dovednosti (trénink sociálních dovedností, trénink seznamování/vztahový trénink, mentorský program – vrstevníci/poradci); podpora narušených exekutivních funkcí (time management, organizační trénink – denní plán, alarmy, časovače atd., kontroly odpovědnosti u zaměstnanců za účelem sledování pokroky a poskytování podpory v případě potřeby, podpora samostatného života v kampusu); duševní zdraví (poradenství odborníka na PAS v oblasti duševního zdraví, trénink relaxačních technik); fakultní podpora (psychoedukace o PAS, trénink o rozvoji flexibility kurzů); zvýšená přímá podpora (intenzivní orientace – jak přistupovat k uzpůsobením, třídám, knihám, jídlu atd., kariérní poradenství, akademické poradenství, zaměstnanecká podpora/trénink); sebeobhajovací podpora (školení sebeobhájců); strukturální překážky</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--

								(neexistuje shoda ohledně podpory); pomoc Centra podpory studentů s postižením (DRC) (další/průběžné školení poradců/zaměstnanců o PAS); školení v areálu kampusu (psychoedukace o PAS na fakultách, policii v rámci kampusu, propagace měsíce autismu), pokračující výzkum (další výzkumy, jak nejlépe podporovat studenty s PAS v prostředí VŠ).	
Pierce, 2014 <i>disertační práce</i>	2.d - pre-test - post-test studie	USA	n=4	19-22 let; ø 21,25 let	muži (n=2), ženy (n=2)	AS (n=3), PDD-NOS (n=1)	úzkostné poruchy (n=1)	Intervence: založená na technologiích (video-self modeling intervention).	Sociální dovednosti (oční kontakt, konverzační pauzy, iniciování konverzace).
Pugliese & White, 2014 <i>článek v časopise</i>	2.d - pre-test - post-test studie	USA	n=5	18-23 let	muži (n=5)	AS (n=4), PAS (n=1)	N	Intervence: skupinový kognitivně-behaviorální program (program na řešení problémů - Program Solving Skills:101)	Akademické dovednosti pro efektivní řešení problémů (modelování nových dovedností využitelných v jiných situacích, podpora sebeúčinnosti, rozpoznání problémů, kontrola a zvládání emocí při řešení problémů, definování a formulace problému, tvorba alternativního řešení, rozhodování, implementace a ověřování řešení, ověření).
Quinn a kol., 2014 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	Irsko	1. část: n=29; 2. část: n=12	18-27 let	1. část: muži (n=27), ženy (n=2), 2. část: N	AS	1. část: depresivní poruchy (n=4), ADHD (n=4), specifická porucha učení - dyspraxie (n=3), OCD (n=3), úzkostná porucha (n=2), specifická porucha učení - dyslexie	1. část: Oblast největších obav - začátek studia; vědět jak studovat, prokrastinace; udržování koncentrace během studia, plnění cílů. Nejméně obtížné oblasti - aplikace léků; hlídání příjmu alkoholu; příchod na zkoušku; užívání počítače; vyvarování se návykovým látkám (např. drogy). Definování cílů v průběhu studia: 1. Rozvoj akademických dovedností (včetně motivace), 2. Návrh životního stylu a sociální vztahy, 3. Řízení času a organizační schopnosti, 4. Úzkost a zvládání nemoci, 5. Porozumění vysokoškolskému systému a požadavkům univerzity. 2. část: vztahy s terapeuti a specifika setkání měla tyto výstupy: diskuse o otázkách/problémech; setkání s někým, s kým si popovídám, plánování týdne, priority, rozvoj nových dovedností, přemýšlet jiným způsobem, získat názor	Popsat pracovní terapii (OT), s cílem posílení vztahy mezi osobou (studentem s PAS) a jeho prací v kontextu prostředí VŠ. První část se věnuje faktorům, které ovlivňují studium (starosti), druhá část se věnuje vztahu k terapeutovi a definuje specifika setkání s ním.

							(n=1), více než jedna z uvede- ných komorbi- dit (n=13)	někoho jiného, rozvíjet spolupráci s terapeutem.	
Roux a kol., 2015 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	USA	n=620	21-25 let	2-letá VŠ: muži (84,5%); 4-letá VŠ: muži (88,1%)	PAS	N	Typ uzpůsobení ebo služeb: Uzpůsobení testů (více času na test, čtení testů nahlas, zapisovatel odpovědí, různý test, různé standardy klasifikace, různé nastavevní pro provádění testů; Uzpůsobení úkolů (navýšení času na dokončení úkolů, zkrácení délky úkolu); Materiálně technologické uzpůsobení (využití počítače nebo kontrolu pravopisu při psaní testů, speciální využití kalkulačky, poslechové/záznamové zařízení, poskytnutí písemných materiálů (např. kopie přednášek, osnovy, poznámky ke kurzu), audio knihy, software určený pro studenty s postižením; Asistence (fyzická) - předčitatelská služba, tlumočení, zapisovatel přednášek/poznámek, osobní osistent nebo asistent poskytující instrukce ve třídě, tutor, osoba pomáhající při sledování akademického pokroku a pomáhá při zvládnání zátěže; Podpora mimo třídu (program managementu chování, pomoc s učebními strategiemi nebo studijními dovednostmi, skupinová práce pro studenty s postřením, dřívější registrace; Fyzická adaptace třídy (Fyzické změny ve třídě, speciální stoly, změna vybavení - laboratorní náradí). Další faktory (služby související se zdravotním postižením) - student se nepovažuje za zdravotně postiženého, povědomí o zdravotním postižení před zápisem, obdržení služby, uzpůsobení nebo další pomoci.	Není specifikován vztah mezi podporou a outcomem, jedná se o analýzu druhů podpory a zkušenosti studentů s podporou (nejčastěji dostávané služby a spokojenost s nimi).
Shattuck a kol., 2014 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	USA	n=120	21-25 let	muži (85,2%)	PAS	N	Faktor: sebeúčinnost (sebedůvěra ve vlastní schopnosti).	Snižování stigmatu vytvářením služeb na podporu společenského a akademického úspěchu.

Shumulsky a kol., 2017 <i>článek v časopise</i>	3.c - kohortová studie s kontrolní skupinou	USA	1. část: n=19; 2. část: n=13; celkem: n=32	18-24 let	muži (n=19), ženy (n=3)	PAS (n=6), AS (n=12), PDD-NOS (n=5)	N	Factory ovlivňující adaptaci: narušení behaviorální regulace (BRI) a úzkosti.	Nalezení souvislostí/faktory spojené s akademickým výkonem (exekutivní funkce a symptomy úzkosti na výkon - resp. průměr známek na konci roku GPA).
Siko, 2018 <i>disertační práce</i>	2.d - pre-test - post-test studie	USA	n=3	19-22 let	muži (n=3)	AS, PAS	úzkostná porucha (n=1), bez komorbidity (n=2)	Intervence: založená na technologiích (využití smart hodinek na sebemonitoring)	Cíl: vliv sebemonitoringu (prostřednictvím nositelných technologií) na jednotlivé aspekty exekutivních funkcí v souvislosti s akademickým úspěchem (pozornost, time-management a organizace aktivit).
Thompson a kol., 2019 <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	Austrálie	studenti s PAS: n=23; rodiče studentů s PAS: n=12; peer-mentori: n=19; pracovníci centra pro studenty s postižením: n=3; celkem: n=57	studenti s PAS: \bar{x} 24,6 let; rodiče studentů s PAS: \bar{x} 53,7 let; peer-mentori: \bar{x} 28,3 let; zaměstnanci centra pro studenty s postižením: \bar{x} 55,7 let	studenti s PAS: muži (n=16), ženy (n=7); rodiče studentů s PAS: muži (n=3), ženy (n=9); peer-mentori: muži (n=4), ženy (n=15); zaměstnanci: muži (n=2), ženy (n=1)	PAS	N	Oblasti: Individualizovaná podpora (podpora na míru - úspěch), kontextová podpora (prostředí univerzity), sociální podpora (sociální a komunikační podpora, modelování, koučování).	Cíl: analýza podpory pro účast a úspěch studentů s PAS na VŠ.
Todd a kol., 2018 <i>článek v časopise</i>	2.d - pre-test - post-test studie	USA	n=16	18-28 let	muži (n=13), ženy (n=3)	AS (n=4), PAS (n=12)	ADHD (n=2), OCD (n=1), schizoafektivní	Intervence: peer-mentoring u programu podporujícího fyzické aktivity (IFiT).	Cíl: zaměřen na zlepšení motorických dovedností, zlepšení celkového zdraví.

							porucha (n=1)		
Westlake, 2014 <i>disertační práce</i>	4.b - průřezová studie	USA	studenti s PAS: n=10; NT = n=37; celkem: n=47	N	N	PAS	úzkostné poruchy	Intervence: Biofeedback intervence.	Redukce úzkosti u studentů s PAS a intaktních studentů na VŠ.
White a kol., 2016 <i>článek v časopise</i>	1.d - pseudo RCT	USA	n=8	18-23 let	muži (n=5), ženy (n=3)	PAS	panická porucha, úzkostná porucha, generalizovaná úzkostná porucha, OCD, specifická fobie, posttraumatická stresová porucha	Intervence: virtuální realita (Brain-Computer pro PAS - BCI-ASD) nebo psychosociální intervence programu College and Living Success (CLS)	Cíl: evaluace dvou nových intervencí, které mají pomoci studentům s PAS orientovat se v sociálních situacích a zvládat stres (celková adaptace na VŠ, akademické přizpůsobení, připoutání (attachment), osobně-emoční přizpůsobení a sociální přizpůsobení).
<u>Zeedyk a kol., 2019</u> <i>článek v časopise</i>	4.b - průřezová studie	USA	členové fakulty se zkušeností se studenty s PAS: n=132	členové fakulty: ø 50,12 let	členové fakulty: muži (50%)	NR	NR	Oblasti hodnocení: personální/profesionální spojení se studentem s PAS, vyučovací praxe, centra služeb pro studenty s postižením, student s PAS ve třídě.	Cíl: zjistit informace o znalostech fakulty o PAS a zjistit, zda pedagogické postupy vyhovují studentům s PAS.

Příloha 6 Formlář A-B-C data



Centrum podpory
studentů se specifickými
potřebami

A-B-C DATA

Jméno:

Datum/čas/místo/hodina	Antecedent/spouštěč	Behavior/chování	Consequence/následky
------------------------	---------------------	------------------	----------------------

Poznámky:

Centrum podpory studentů se specifickými potřebami Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5 | 771 40 Olomouc
T: +420 585 635 323 | www.cps.upol.cz

Příloha 7 Formlář Interview funkčního hodnocení chování – upravený pro vysokoškolské prostředí

 **Centrum podpory studentů se specifickými potřebami**

Interview k funkčnímu hodnocení chování

Jméno studenta: _____ **Datum:** _____

Jméno respondenta: _____ **Zařazení:** _____

Anamnéza

Popište jazykové schopnosti studenta:

Popište preferované aktivity studenta/volnočasové aktivity/co má rád:



Centrum podpory
studentů se specifickými
potřebami

Interview k funkčnímu hodnocení chování

Otázky na vytvoření designu funkční analýzy

1. Jaká jsou problémová chování? Jak vypadají?

2. Které problémové chování je nejvíce znepokojující?

3. Popište, v jakých intenzitách se problémová chování vyskytují a do jaké míry jimi může být klient nebo jeho okolí ohroženo nebo zraněno

Centrum podpory studentů se specifickými potřebami Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5 | 771 40 Olomouc

T: +420 585 635 323 | www.cps.upol.cz



Centrum podpory
studentů se specifickými
potřebami

Interview k funkčnímu hodnocení chování

4. Vyskytují se různé typy problémového chování společně, nebo jeden typ problémového chování předchází druhému?

5. Při jakých okolnostech a situacích je nejpravděpodobnější, že se problémové chování vyskytne?

6. Vyskytuje se problémové chování pravidelně při nějakých aktivitách?

Centrum podpory studentů se specifickými potřebami Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5 | 771 40 Olomouc
T: +420 585 635 323 | www.cps.upol.cz

*



Centrum podpory
studentů se specifickými
potřebami

Interview k funkčnímu hodnocení chování

7. Co by mohlo být spouštěč problémového chování?

8. Vyskytuje se problémové chování při změně rutiny nebo přerušení aktivity? Pokud ano, popište.

9. Vyskytuje se problémové chování, když to vypadá, že klient nedostane to, co chce (informaci, změnu situace, věc)? Pokud ano, popište.

Příloha 8 Motivation Assessment Scale (MAS) – upravený pro vysokoškolské prostředí



Centrum podpory
studentů se specifickými
potřebami

Motivation Assessment Scale – MAS

Mgr. Monika Smolíková
koordinátor CPSSP

ŠKÁLA HODNOCENÍ MOTIVACE MOTIVATION ASSESMENT SCALE – MAS

Jméno:
Hodnotitel:
Datum:
Popis chování (specificky):

Otázky	Nikdy 0	Téměř nikdy 1	Málokdy 2	V polovině případů 3	Obvykle 4	Téměř vždy 5	Vždy 6
1. Vyskytuje se toto chování nepřetržitě pokud je student sám delší dobu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vyskytuje se toto chování po požadavku na splnění obtížného úkolu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vyskytuje se toto chování jako reakce na Váš hovor s jinou osobou v místnosti/po telefonu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vyskytuje se toto chování, aby student získal věc, aktivitu, status, o kterém jste mu řekli, že jej nemůže mít?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Objevuje se toto chování opakovaně, stejným způsobem a po dlouhou dobu, kdy je student o samotě? (např. kývání po dobu jedné hodiny)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Objevuje se toto chování, když je na studenta vznesen požadavek?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Vyskytuje se toto chování, když studentovi přestanete věnovat pozornost?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Vyskytuje se toto chování, když odstraníte oblíbenou činnost, aktivitu, předmět?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Zdá se Vám, že se mu/jí toto chování líbí? (Příjemně se cítí, daná věc dobře chutná, vypadá, voní, případně se dobře poslouchá...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Přejděte na další stranu</i>							

Instrukce: MAS je dotazník vytvořený za účelem identifikace situací, ve kterých se jedinec s určitou mírou pravděpodobnosti bude chovat určitým způsobem. Na základě těchto dat lze pak činit informovaná rozhodnutí o výběru vhodného zástupného chování. Pro vyplnění MAS je třeba vybrat si jedno určité chování. Budte velmi specificti např. „je agresivní“ není vhodné, lepší formulace je „udeří jiného člověka“. V okamžiku, kdy si definujete hodnocené chování, můžete projít položku po položce a označit políčko (0-6), které nejlépe vystihuje Vámi pozorované chování.
Převzato z: Michael J. Delaney/Mark Durand, Ph.D. 1986



10. Zdá se, že toto chování student dělá proto, aby Vás naštvál/a, když se jej snažíte přimět vyhovět požadavku?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Zdá se, že student toto chování dělá proto, aby Vás naštvál/a, když mu/jí nevěnujete pozornost?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Přestane toto chování dělat krátce poté, co jste mu/jí poskytli možnost mít či dělat požadovanou aktivitu? (případně i předmět)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Student se v průběhu tohoto chování zdá být klidný a nevnímá nic dalšího kolem sebe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Přestane toto chování krátce poté (1-5 minut) co jste ukončili práci nebo jste od něj/ní přestali něco požadovat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Zdá se, že je toto chování prostředkem, abyste s ním/s ní strávil/a čas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Zdá se, že se toto chování objeví, když je studentovi znemožněno/zakázáno dělat něco, co chtěl/chtěla?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Senzorika / Sebestimulace	Únik	Pozornost	Hmotné věci
	1.	2.	3.	4.
	5.	6.	7.	8.
	9.	10.	11.	12.
	13.	14.	15.	16.
Celkové skóre				
Průměrné skóre				
Relativní pořadí				

Poznámky:

- Škálu je možné použít pro pochopení funkce/záměru chování oproti tomu, jak se nám chování jeví nebo jaké pocity v nás vzbuzuje. Porozumění vztahu mezi frekvencí chování a jeho potenciálem vyskytovat se v různých situacích a zastupovat různou funkci. Identifikuje situaci, kdy se jedinec bude pravděpodobně chovat určitým způsobem.
- Výsledkem je pomoc při výběru vhodných posílení a podpoře určitého chování.

Instrukce: MAS je dotazník vytvořený za účelem identifikace situací, ve kterých se jedinec s určitou mírou pravděpodobností bude chovat určitým způsobem. Na základě těchto dat lze pak činit informovaná rozhodnutí o výběru vhodného zástupného chování. Pro vyplnění MAS je třeba vybrat si jedno určité chování. Buď te velmi specifický např. „je agresivní“ není vhodné, lepší formulace je „udeří jiného člověka“. V okamžiku, kdy si definujete hodnocené chování, můžete projít položku po položce a označit políčko (0-6), které nejlépe vystihuje Vámi pozorované chování.
Převzato z: Michael J. Delaney/Mark Durand, Ph.D. 1986