

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

**Bakalářská práce**

Šárka Borková

**Začleňování žáka s PAS v prostředí běžné třídy**

**Prohlášení:**

„ Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Začleňování žáka s PAS v prostředí běžné třídy vypracovala samostatně a citovala jsem všechny použité zdroje.“

V Boskovicích dne 26. dubna 2021

Podpis: \_\_\_\_\_

### **Poděkování:**

Ráda bych poděkovala Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D. za odborné vedení, rady a vstřícný přístup. Poděkovat bych chtěla také Mgr. et. Mgr. Taťáně Martínkové za podporu, motivaci a povzbuzení.

# Obsah

Úvod.....	6
1 Poruchy autistického spektra.....	7
1.1 Definice poruch autistického spektra .....	7
1.2 Četnost výskytu osob s poruchou autistického spektra .....	8
1.3 Etiologie poruch autistického spektra .....	9
1.4 Klasifikace poruch autistického spektra.....	9
1.4.1 Klasifikace poruch autistického spektra dle WHO .....	10
1.4.2 Klasifikace poruch autistického spektra z pohledu funkčnosti.....	11
1.5 Triáda problémových oblastí poruch autistického spektra.....	12
1.5.1 Sociální interakce a sociální chování .....	12
1.5.2 Komunikace .....	13
1.5.3 Představitivost, zájmy,hra .....	14
1.6 Nespecifické rysy .....	15
1.7 Diagnostika poruch autistického spektra.....	15
2 Inkluze.....	18
2.1 Inkluzivní vzdělávání .....	18
2.2 Integrace a inkluze.....	18
2.3 Mezinárodně právní východiska inkluzivního vzdělávání .....	20
2.4 Legislativní rámec inkluzivního vzdělávání v České republice .....	20
2.5 Podpůrná opatření.....	21
2.5.1 Podpůrná opatření 1. stupně.....	22
2.5.2 Podpůrná opatření 2. až 5. stupně .....	22
2.5.3 Typy podpůrných opatření využívaných při vzdělávání žáka s PAS.....	23
3 Dítě mladšího školního věku.....	25
3.1 Vymezení období mladšího školního věku .....	25
3.2 Tělesný a motorický vývoj .....	25

3.3	Psychický vývoj .....	26
3.4	Sociální vývoj.....	26
3.5	Role vrstevnické skupiny .....	27
4	Případová studie žáka s poruchou autistického spektra .....	28
4.1	Cíle, metody, techniky šetření .....	28
4.2	Případové studie .....	29
	Diskuze.....	41
	Závěr .....	44
	Zdroje .....	46
	Odborné články .....	49
	Internetové zdroje.....	50
	Legislativní normy .....	50

## Úvod

Pracuji jako asistentka pedagoga na prvním stupni běžné základní školy již pátým rokem a v budoucnu bych velmi ráda skloubila tuto pozici s pozicí vychovatelky školní družiny. Ve svém zaměstnání se setkávám se žáky s různými speciálními vzdělávacími potřebami. Problematika poruch autistického spektra mě dlouhodobě zajímá. Proto jsem si ji vybrala jako téma svojí bakalářské práce a věřím, že informace i zkušenosti, které jsem díky vypracování bakalářské práce získala, se mi budou v rámci mého zaměstnání hodit.

Povědomí o poruchách autistického spektra sice stoupá, ale stále se ve společnosti setkáme s mnoha předsudky, mýty či jen prostým strachem z neznámého. Což se samozřejmě promítá i do inkluzivního vzdělávání, které samo čelí negativním postojům jak z řad laické, tak i odborné veřejnosti. Osobně vnímám samotnou inkluzi jako ideál, kterému, ač je nedosažitelný, je třeba se alespoň přiblížit.

Vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra většinou vyžaduje využití různých forem podpůrných opatření, na které má žák zákonný nárok. Škola zaujímá po dlouhou dobu velkou část života žáků. Je místem, kde žáci získávají nejen potřebné vědomosti, ale také navazují kamarádství, přátelství, kde rozvíjí svoje sociální kompetence a komunikaci. V posledních dvou jmenovaných oblastech žáci s poruchou autistického spektra selhávají v důsledku primárních obtíží, které sebou diagnóza PAS přináší. Proto při vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra narážíme na obtíže s jeho začleňováním do kolektivu třídy.

Bakalářská práce je tvořena ze dvou částí, z teoretické a z praktické.

V první kapitole je věnována pozornost terminologii poruch autistického spektra, klasifikacím, triádě problémových oblastí a diagnostice.

Druhá kapitola přibližuje pojmy integrace, inkluze a inkluzivní vzdělávání. Seznamuje s legislativním ukotvením inkluzivního vzdělávání v ČR a nejčastěji využívanými podpůrnými opatřeními.

Třetí kapitola se věnuje v krátkosti přiblížení specifík dětí mladšího školního věku.

Praktická část formou kvalitativního výzkumu představuje případovou studii chlapce s poruchou autistického spektra s cílem popsat a zhodnotit vývoj žáka s poruchou autistického spektra se zaměřením na jeho sociální chování a komunikaci.

# 1 Poruchy autistického spektra

První kapitola bakalářské práce se zaměřuje na teoretické poznatky týkající se poruch autistického spektra (dále jen PAS). Zaměřuje se na objasnění jednotlivých termínů, zmiňuje četnost výskytu, možnosti příčin PAS, uvedena je klasifikaci v rámci hlavních diagnostických systémů, podrobněji se věnuje triádě problémových oblastí společných pro PAS i nespecifickým rysům, které se podílí na fungování žáka s PAS v běžné třídě. V rámci kapitoly je věnována pozornost i diagnostice.

## 1.1 Definice poruch autistického spektra

Porucha autistického spektra je celoživotní neurovývojová porucha, která má vliv na sociální a komunikační schopnosti jedince. Ovlivňuje, jak se dotyčný jedinec chová a jak komunikuje s ostatními. (Žampachová, Čadilová, 2012)

PAS patří mezi pervazivní vývojové poruchy. Slovo pervazivní znamená pronikající, vše prostupující, vše zachvacující. (Hartl, 2004) Vývoj jedince je tedy hluboce narušen. Jedná se o vrozenou poruchu, jejíž přesné příčiny zatím nejsou zcela odhaleny. „Vývoj dítěte s PAS je narušen v mnoha směrech. V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení, dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá, prožívá, a tudíž se i chová jinak.“ (Thorová, 2016, s. 59). Toto narušení tedy způsobuje, že jedinec s PAS dobře nerozumí tomu, co vidí, co slyší, co prožívá. U mnoho jedinců s PAS se také vyskytují stereotypní činnosti, omezené zájmy, adaptační potíže a nepružné tzv. rigidní myšlení. PAS nemusí být na první pohled patrný. Projevuje se nápadným chováním a nestandardními reakcemi. Symptomy PAS se vzájemně kombinují a ovlivňují a často se vyskytují již v raném dětství. (Thorová, 2016)

Neexistuje tzv. prototyp jedince s PAS. Označení spektrum naznačuje, že u autismu se projevuje široká škála symptomů, abnormalit v chování, v individuálních projevech jednotlivce. Na jednom konci spektra se nacházejí jedinci, kteří jsou například neverbální a po celý život závislí na péči jiné osoby. Na druhé straně spektra se nacházejí samostatně fungující jedinci, kteří jsou začleněni do běžného života a naplňují mnohé sociální role. Šíře tohoto spektra je většinou matoucí jak pro laickou, tak i odbornou veřejnost při konfrontaci s touto diagnózou. (Výroční zpráva Nautis, 2019)

Poruchy autistického spektra jsou vnímány jako celoživotní postižení, i přesto, že se objevují informace o možném „uzdravení“. Jedinec, který je vybaven určitými osobnostními charakteristikami (relativně vysoké IQ, dobrá schopnost verbální a motorické imitace), v důsledku včasné a vhodně zvolené intervence následně nemusí naplňovat diagnostická kritéria pro PAS. (Slepičková, Pančocha, Vaňurová, 2019)

Diagnostika PAS je vždy složitá, dlouhodobá a zaměřuje se především na symptomy poruch autistického spektra. (Thorová, 2016). V rámci dvou hlavních diagnostických systémů se ovšem zatím setkáme s rozdílným přístupem k rozdělení symptomů PAS.

Dle MKN-10 symptomy PAS spadají do tří oblastí – sociální chování, komunikace, představitost (omezené repetitivní chování). V tomto případě tedy hovoříme o tzv. triádě. Triádu vymezila již v 70. letech 20. století významná britská lékařka Lorna Wing, která mimo jiné jako první použila termín Aspergerův syndrom. Významně se zasloužila o rozšíření poznatků psychopatologie poruch autistického spektra a napsala řadu odborných publikací i knih pro rodiče. (Thorová, 2016)

V DSM-5 ovšem došlo ke sloučení sociální komunikace a sociální interakce do jedné kategorie. Druhou kategorií tvoří projevy omezených, repetitivních vzorců chování, zájmů a aktivit. Za těchto okolností hovoříme o dyádě. (Raboch et al., 2015)

Jednotlivé projevy se ale během života jedince s PAS mohou proměňovat. Většinou v závislosti na vývoji dítěte, jeho zralosti v určitých oblastech, vlivu sociálního prostředí, možnostech využívání výchovně-vzdělávacích programů, ale také v závislosti výskytu jiných přidružených poruch či onemocnění. (Thorová, 2016)

## **1.2 Četnost výskytu osob s poruchou autistického spektra**

O autismu se dlouho psalo jako o vzácné diagnóze. Počet diagnostikovaných dětí během posledních třiceti let ovšem stoupal. Obzvláště po roce 2000 rostly údaje o výskytu PAS závratným tempem. (Hosák, Hrdlička, Libiger, 2015)

Na internetových stránkách Národního ústavu pro autismus, z.ú. (ve zkratce Nautis) se momentálně dočteme údaje vycházející z poslední prevalenční studie ze Spojených států amerických. Studie s názvem Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016 ve svém závěru udává, že v populaci osmiletých dětí obdrželo diagnózu poruchy autistického spektra 1 z 54 dětí a že se PAS čtyřikrát častěji vyskytuje u chlapců. (NAUTIS, 2021) Na podobný trend můžeme usuzovat



i naší zemi. Každý rok se v České republice narodí okolo 1000-2000 dětí s poruchou autistického spektra a tedy potencionálně u nás žije 100000-200000 osob s PAS. (Slepičková, Pančocha, Vaďurová, 2019)

Co přesně nárůst výskytu PAS způsobuje není dostatečně známo. Dudová a Mohaplová (2016) upozorňují na jednu z analýz, která příčiny nárůstu PAS mapuje. Vysoký nárůst případů PAS přičítá lepší diagnostice, zvýšenému povědomí o problematice mezi rodiči i odborníky, zvýšenému věku rodičů při zakládání rodin, geografickému shlukování rodin s postiženými dětmi a odborné pomoci.

Obecně platí, že vývojovými poruchami častěji trpí chlapci. Nejčastěji se uvádí, že připadají 3-4 chlapci s PAS na jednu dívku. U Aspergerova syndromu je poměr chlapců vyšší. Ovšem vyšší výskyt chlapců může být způsoben nepřesnou diagnostikou u děvčat, jelikož celkový vývoj děvčat v jednotlivých stadiích i v jednotlivých oblastech triády se odlišuje od chlapců. (Žampachová, Čadilová, 2012)

### **1.3 Etiologie poruch autistického spektra**

Naštěstí pryč jsou doby, kdy se tvrdilo, že za autismus dítěte může přístup a chladná povaha matky, respektivě pečující osoby. Specifické projevy v chování nejsou způsobeny chybným výchovným přístupem. Na základě řady výzkumů a díky rozvoji zobrazovacích metod a technik využívaných v konkrétních lékařských oborech bylo potvrzeno, že autismus je vrozená porucha. Odlišnosti ve vývoji mozku byly zachyceny již v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období (Stoner, 2014 in Thorová, 2016). Ovšem zcela přesné příčiny vzniku autismu stále ještě neznáme. Na vzniku této poruchy se podílí mnoho vlivů. Hovořit můžeme o multifaktoriálních příčinách.

Autismus je neurovývojová porucha na neurobiologickém základě. Dochází ke změnám jak ve struktuře mozku, tak i v jeho funkcích. Velkou roli hrají genetické faktory. Na vzniku autismu se podílí různý počet genů v různé míře. Významný vliv má i prostředí. Z neuropsychologického hlediska tkví problémy jedince s PAS v potížích ve vnímání, zpracování a integraci informací. (Thorová, 2016)

### **1.4 Klasifikace poruch autistického spektra**

V současné době se využívají dva uznávané diagnostické systémy. Prvním z nich je MKN-10, která byla vydána v roce 1993. Jedná se o Mezinárodní klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, zkráceně ICD), kterou vydává Světová zdravotnická organizace (dále jen WHO). Klasifikace je průběžně

aktualizována. V MKN-10 se pracuje s pojmem pervazivní vývojové poruchy, které spadají do kapitoly označované písmenem F (poruchy duševní a poruchy chování) a v okruhu poruchy psychického vývoje (F80-F89). (WHO, 2016)

Ve Spojených státech amerických vydává diagnostická kritéria Americká psychiatrická asociace v podobě DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). V roce 2013 byla vydána DSM-V. V rámci jejího aktualizování proběhly některé změny ohledně zahrnutí a označení některých poruch či onemocnění. Objevil se oficiální termín poruchy autistického spektra, který na rozdíl od DSM-IV v sobě zahrnuje autistickou poruchu (v MKN-10 dětský autismus), Aspergerův syndrom, dětskou dezintegrační poruchu a pervazivní vývojovou poruchu nespecifikovanou. (Raboch et al., 2015) Očekává se, že změny v připravované MKN-11 budou obdobné jako v DSM-V. (Thorová, 2016)

### **1.4.1 Klasifikace poruch autistického spektra dle WHO**

Následující klasifikace vychází z MKN-10 (WHO, 2016):

#### **Dětský autismus – F84.0**

Tvoří jádro poruch autistického spektra. Stupeň závažnosti je různý v závislosti na různorodosti jednotlivých symptomů v každé části diagnostické triády. Manifestuje se do tří let. Vyskytují se často nespecifické problémy – fobie, poruchy spánku a jídla, návaly zlosti, autoagrese (obzvláště pokud je přítomná těžká mentální retardace).

#### **Atypický autismus – F84.1**

Je velmi heterogenní diagnostická jednotka. Odlišuje se od dětského autismu buď věkem nástupu, nebo tím, že nesplňuje všechny oblasti triády. Atypický autismus je zastřešujícím výrazem pro osoby, na které by se hodil výrok autistické rysy či sklony.

#### **Rettův syndrom – F84.2**

Tento syndrom má známou genetickou příčinu a postihuje převážně dívky. Po období normálního vývoje dochází v období mezi 7-24 měsíci k pozvolné ztrátě řeči, k poruše obratnosti pohybů a užívání rukou, k zpomalení růstu hlavičky. Typické jsou stereotypní krouživé pohyby rukou. Výsledkem je těžká mentální retardace a přidružená epilepsie.

### **Jiná dětská dezintegrační porucha – F84.3**

Poprvé ji popsal na počátku 20. století rakouský speciální pedagog T. Heller. Po období zcela normálního vývoje (dva až čtyři roky) dochází ke ztrátě získaných dovedností, k celkovému regresu. Typická je ztráta zájmu o okolí, stereotypní pohyby, narušení komunikace a sociální interakce.

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

Skupina dětí s těžkou mentální retardací s hyperaktivitou, poruchami pozornosti a se stereotypním chováním.

### **Aspergerův syndrom – F84.5**

Někdy označován jako sociální dyslexie. Intelekt je v pásmu normy. Není opožděn vývoj řeči, ale řeč působí abnormálně. Většinou je řeč mechanická, šroubovitá, formální. Obtíže jsou především v pragmatické stránce řeči. Jedinec s Aspergerovým syndromem (dále jen AS) hůře chápě ironii, sarkasmus, mnohoznačné výrazy jsou pro něj matoucí. Dítě s AS se obtížněji zapojuje do kolektivu. Narušeno je vnímání neverbální komunikace, vcítění se do potřeb druhých. Jejich zájmy vykazují úzký a velmi ulpínavý charakter. Různě je narušena především adaptabilita.

### **Jiné pervazivní vývojové poruchy – F84.8**

Kategorie není často užívána. Kritéria nejsou přesně definovaná.

### **Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná – F84.9**

Užívá se u poruch, které jsou těžko zařaditelné či u nich chybí dostatek informací nebo jsou informace protichůdné.

## **1.4.2 Klasifikace poruch autistického spektra z pohledu funkčnosti**

V některých publikacích, například Polínek, Polínková (2016) nebo Pastieriková (2013), se setkáváme i s další možnou klasifikací PAS. Nejedná se ovšem o oficiální standardizované dělení. Následující rozdělení se využívá jako vodítko při zvolení vhodných metod a postupů v rámci výchovně-vzdělávacích činností.

Funkčnost je posuzována podle následujících oblastí (Thorová, 2006 in Polínek, 2017):

- přizpůsobování se novým situacím, přijímání nových informací, fungování v běžném životě
- schopnost navazovat vztahy a fungovat v sociálním prostředí

- úroveň vyjadřování a porozumění
- míra problémového chování
- schopnost funkčně trávit čas
- celková úroveň intelektu

Na základě těchto oblastí se PAS rozděluje na vysoce funkční, středně funkční a nízko funkční autismus (Polínek, Polínková, 2016):

### **Vysoce funkční autismus**

Do této kategorie spadají jedinci, kteří mají inteligenci v normě. Komunikační schopnost je minimálně narušena. Nejčastěji tuto kategorii tvoří jedinci s Aspergerovým syndromem. Děti vykazující tento typ PAS se vzdělávají ve školách běžného typu.

### **Středně funkční autismus**

Sem se řadí jedinci s lehkým či středně těžkým mentálním postižením. Typické je nerovnoměrné rozložení schopností. Problémové chování, které je většinou zvladatelné. Objevují se stereotypie. Značně narušená komunikační schopnost.

### **Nízko funkční autismus**

Jedná se o jedince s těžkou či hlubokou mentální retardací. Typická je nerozvinutá řeč, pohybové stereotypie, autostimulační aktivity, výrazné problémové chování, negativismus. Při jejich péči je nutný neustálý dohled.

Thorová (2016, s. 30) ovšem uvádí, že od této terminologie se ustupuje. *„Tíži autismu nehodnotíme jen podle míry symptomatiky, ale i podle míry nadstandardní podpory, kterou je člověku zapotřebí poskytovat, aby fungoval v běžném prostředí a při běžných aktivitách.“*

## **1.5 Triáda problémových oblastí poruch autistického spektra**

Jednotlivé projevy v rámci autistické triády ovlivňují žáka jak při začleňování do třídního kolektivu, tak při fungování v běžném životě.

### **1.5.1 Sociální interakce a sociální chování**

Sociální vztahy navazujeme po celý život. Během školní docházky se proces navazování sociálních vztahů rychle rozvíjí. Jak uvádí Thorová (2016), sociální intelekt je vždy v hlubokém deficitu vůči mentálním schopnostem člověka s PAS. Tento jev je většinou velmi matoucí především pro pedagogy při vzdělávání žáka s PAS. V rámci navazování vztahů je určující, o jaký typ žáka se jedná.

Thorová (2016) upozorňuje, že typologii na základě sociálního chování vyvinula Lorna Wingová. Jedná se o typ osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní, formální-afektovaný a sama autorka na základě svých zkušeností dodává typ smíšený. Typologie může pomoci při volení vhodných postupů při zapojování žáka, při komunikaci s ním. Ovšem většina žáků s PAS se chová různě ve vztahu k různým lidem nebo v závislosti na prostředí.

Žáci s PAS o sociální kontakt stojí, ale při navazování kontaktů často selhávají v důsledku obtíží v komunikaci, neschopnosti porozumět chování ostatních. Navazování vztahů jim komplikuje doslovné chápání, rigidita myšlení, egocentrismus, snížená schopnost empatie a generalizace. V rámci sociálních interakcí osoby s PAS obecně hůře navazují oční kontakt. V rámci interakce preferují předvídatelné stereotypní reakce druhých. Navazování kontaktů doprovází nejistota. Jak sociální, tak emoční reakce v chování žáka s PAS často neodpovídají významnosti podnětů. (Thorová, 2008)

Deficity v oblasti sociálního chování vystupují na povrch především při zapojování žáků s PAS do soutěží, her, skupinových či kolektivních činností. Žáci nechápou pravidla, důvody zapojení, neumějí přijímat prohry. Ve svém chování působí někteří velmi naivně a důvěřivě. (Žampachová, Čadilová, 2012)

### 1.5.2 Komunikace

Komunikace je výrazným faktorem v socializačním procesu. „*Porucha komunikace se u dětí s PAS projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální.*“ (Thorová, 2016, s. 100). Poruchy komunikace jsou různorodé a s hloubkou postižení jsou výraznější. Vývoj řeči je buď opožděný, nebo se u některých jedinců nevyvine vůbec. Žampachová a Čadilová (2012) uvádějí, že jedinci s PAS, kteří mají řeč vyvinutou, se potýkají s problémy zahájit a udržet smysluplnou konverzaci. Narušení komunikace se projevuje ve všech jazykových rovinách.

Thorová (2016, s. 107) uvádí následující specifika pro oblast komunikace jedinců s PAS:

- nezvyklé postavení hlasu
- monotónnost projevu
- obtíže v modulaci hlasitosti
- zvláštní rytmus řeči
- obtíže při rozpoznávání prozodických signálů mluvího

- agramatismy a pomalé osvojování gramatických pravidel
- nedostatečná slovní zásoba
- obtíže s chápáním mnovýznamovosti slov, abstraktních pojmů, nadsázky, ironie

Zásadní narušení se projevuje v pragmatické rovině jazyka. Typické je ulpívání na tématech, těžká formulace vlastních myšlenek, neschopnost zahájit a udržet konverzaci. (Thorová, 2016) Dále se může objevit hyperkorektivní jazykový projev, samomluva, verbální rituály. (Vosmik, Bělohávková, 2010)

V rámci neverbální komunikace se celkově osoby s PAS projevují odlišně. Vážné navázání očního kontaktu při komunikaci. Neadekvátní je poloha a postavení těla a nepřiměřené používání mimiky a gest. (Žampachová, Čadilová, 2012) Specifickými řečovými projevy u dětí (a nejen dětí) s PAS jsou echolálie (doslovné opakování slyšeného), neologismy (novotvary), idiosynkrazie, což je užívání slova pro vyjádření zcela odlišného významu. (Šedibová, Vladová, 2016)

*„Řečové deficity v komunikaci se promítají ve školním prostředí jak při vzdělávání, tak i v kontaktu s vrstevníky i dospělými. Žáci, kteří mají problém s využitím základních funkcí komunikace, si nedokážou požádat o pomoc, dovysvětlení probírané látky, často na sebe upozorňují nevhodným způsobem, vykřikují, jsou agresivní, běhají po třídě apod. Někteří z nich pasivně sedí nad úkolem a nepracují.“* (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 22).

### **1.5.3 Představivost, zájmy, hra**

*„Představivost ovlivňuje pružnost myšlení a konání a její rozvoj přímo souvisí s vývojem nápodoby.“* (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 23) Představivost ovlivňuje schopnost plánovat, přizpůsobovat se změnám a má vliv na rozvoj hry u dítěte. Hra je zdrojem učení. U dětí s PAS je primárně narušena nápodoba, což se odráží ve způsobu hry. Způsob hry a zájmy se liší od jejich vrstevníků. Děti s PAS vyhledávají předvídatelné činnosti a aktivity. Pro hru a zájmy je typická odlišná míra zaujetí, neodklonitelnost, ulpínavost, stejnost a četnost opakování (Thorová, 2016). Při narušení oblíbené aktivity se u dětí s PAS projevují negativistické reakce, odpor, rozladění (Šedibová, Vladová, 2016).

Rutinní činnost napomáhá snižovat nejistotu a je často reakcí na úzkost. Stereotypní chování bývá často sebestimulující a objevuje se v době, kdy se dítě nudí nebo když je unavené. (Vosmik, Bělohávková, 2010)

Specifické zájmy je možno využít během vzdělávání žáka s PAS především jako motivaci, odměnu nebo při relaxaci. Zájmy také hrají důležitou roli ve využívání volného času.

## 1.6 Nespecifické rysy

*„Do nespecifických projevů zahrnujeme obtíže s adaptabilitou, percepční poruchy a odlišnosti v motorickém vývoji.“ (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 24).*

Narušení motorické koordinace se projevuje v celkové pohybové neobratnosti, což má negativní vliv v oblasti hrubé i jemné motoriky. (Vosmik, Bělohlávková, 2010) V důsledku narušení motoriky mohou žáci s PAS selhávat v rámci tělesné výchovy, pracovních činností, výtvarné výchovy, ale především v osvojování a užívání psané formy jazyka. (Žampachová, Čadilová, 2012)

Vzhledem k deficitu v oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti je narušená adaptabilita jedince s PAS. Snížená adaptabilita způsobuje vznik nepřiměřených reakcí na změny. (Žampachová, Čadilová, 2012)

Percepční poruchy se týkají odlišnosti ve vnímání osob s poruchou autistického spektra. Na některé podněty mohou reagovat přecitlivěle (hypersenzitivita) nebo naopak na podněty reagují málo (hyposenzitivita). Přecitlivělost se může projevovat na některé zvuky, doteky, chutě, zrakové podněty, pachy. Snížená citlivost se projevuje na bolest a teplotu. (Vosmik, Bělohlávková, 2010)

Mezi nespecifické rysy lze zařadit nepřiměřené emocionální reakce, problémy s chováním, fascinaci pohybem, stereotypní pohyby, obtíže se spánkem a jídlem. (Žampachová, Čadilová, 2012)

## 1.7 Diagnostika poruch autistického spektra

Děti s PAS obzvláště před určením přesnější diagnózy mohou na své okolí působit jako rozmazlené, nevychované, nezvladatelné, nebo naopak jako samotářské, nespolečenské, plaché. Rodiče jsou v téhle fázi většinou bezradní, frustrovaní. Někdy je výhodou dřívější zkušenost se starším intaktním sourozencem. Dříve pak odhalí některé odlišnosti a začnou pátrat po příčinách. V některých případech jsou to právě rodiče dítěte, kteří vysloví podezření. Jindy na učité zvláštnosti ve vývoji a chování upozorní pedagogové, lékaři či známí. Stává se, že obtíže dítěte se naplno projeví až po nástupu do předškolního zařízení. Čím méně je chování dítěte zvladatelné (agrese, vztek, rituály), tím větší je pravděpodobnost, že dítě již v předškolním věku podstoupí odborné

vyšetření. Není úplnou výjimkou, že dítě obdrží i několik diagnóz. Ty se ovšem mohou vyskytovat nezávisle na PAS, ale také mohou symptomatiku PAS zkreslovat (např. ADHD, vývojová dysfázie, mentální retardace). (Thorová, 2016)

*„V současné době neexistuje zkouška biologického charakteru, která by prokázala autismus. Diagnostika se proto zcela zákonitě zaměřuje na mapování a zkoumání chování.“* (Thorová, 2016, s. 269)

Diagnózu stanovuje zkušený klinický dětský psycholog či dětský psychiatr ve spolupráci s jinými odborníky, např. pediatrem, neurologem, ale také logopedem, foniatrem či speciálním pedagogem. (Zmeškalová, 2019)

Včasná diagnostika a správně zvolená intervence se významně podílí na zlepšení prognózy dítěte. Usnadnit identifikaci případů PAS v nejranějším věku dítěte napomáhají screeningové metody, které mohou využívat praktičtí lékaři pro děti a dorost. (Kicková, Hrdlička, 2020)

Za účelem včasné diagnostiky PAS vstoupila v roce 2017 v platnost novela vyhlášky upravující preventivní prohlídky. Součástí preventivní prohlídky v 18 měsících věku dítěte je i vyšetření na podezření přítomnosti PAS. Nejčastěji využívaným nástrojem je dotazník M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers). (Slepičková, Pančocha, Vaňurová, 2019) Dotazník obsahuje 20 otázek typu ANO/NE. Otázky jsou zaměřeny na psychomotorický vývoj dítěte a také sledují symptomy typické pro PAS. Dotazník vyplňují rodiče během preventivní prohlídky dítěte. Jestliže dítě splňuje kritéria pro podezření PAS, je odesláno ke specialistovi. Při podezření na určitou patologii lze vyšetření provést znovu za 6 měsíců. Ke specialistovi by mělo být dítě odesláno i v případě, že podezření vysloví rodiče sami. (VZP, 2021)

Další screeningovou metodou je např. DACH (Dětské autistické chování). Tento rodičovský dotazník sestavila Kateřina Thorová v roce 2003 a je možné ho využít u dětí od 18 měsíců do 5 let. (Dudová, Mohaplová, 2016)

Mezi další diagnostické nástroje patří (tamtéž):

- CARS ( ChildhoodAutism Rating scale)
- ADI-R (AutismDiagnostic Interview – Revised)
- ADOS (AutismDiagnosticObservation Schedule)

Součástí diagnostiky je i vyšetření zaměřené na celkovou vývojovou úroveň dítěte v jednotlivých oblastech vývoje a využití diferenciální diagnostiky jednak k vymezení jednotlivých poruch autistického spektra v rámci pervazivních vývojových poruch, jednak proti jiným diagnózám. (tamtéž)



S poruchami autistického spektra se častěji pojí výskyt: mentální retardace, schizofrenie s časným začátkem, specifické vývojové poruchy řeči a jazyka, elektivní mutismus, sociálně úzkostná porucha v dětství, obsedantně kompulzivní porucha a hyperkinetická porucha. (Hrdlička, Komárek, 2014)

## 2 Inkluze

Druhá kapitola se věnuje především pojmům integrace, inkluze a inkluzivní vzdělávání. V krátkosti se dotýká mezinárodně právních dokumentů, z kterých inkluzivní vzdělávání v ČR vychází. Přibližuje legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání v ČR. Pozornost je zaměřena na objasnění pojmu podpůrná opatření. Zmíněny jsou nejčastější typy podpůrných opatření, které se využívají při vzdělávání žáků s PAS.

### 2.1 Inkluzivní vzdělávání

Téma inkluzivního vzdělávání vzbuzuje jak mezi laiky tak i mezi odborníky silné emoce. Od velmi negativních a zavrhuječích, přes ambivalentní, až po pozitivní a změny vítající reakce. Negativní emoce většinou plynou jednak z neznalosti, z přílišné generalizace, z nepřímých zkušeností, ale také ze strachu. (Kendíková, 2018)

*„Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech a to ve veškerých možných situacích.“* (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 34)

Šafránková (2019) uvádí, že inkluze znamená společné vzdělávání, které respektuje jinakost každého jedince. Poukazuje ale také na nutnost vzájemné týmové spolupráce, týkající se především zúčastněných jedinců, tedy žáka, učitele, asistenta pedagoga, rodičů, ale i dalších zúčastněných odborníků, jimiž mohou být lékaři, psycholog, psychiatr, speciální pedagog, pracovníci školského poradenského zařízení, sociální pracovník a další. Zmiňuje, že úspěšnost inkluzivního vzdělávání je ovlivněna jednak personálními podmínkami školy, ale také její vybaveností vhodnými pomůckami, bezbariérovostí a finančním zajištěním.

### 2.2 Integrace a inkluze

Oba pojmy se v souvislosti se vzděláváním používají poměrně hojně. Jak uvádí Zilcher a Svoboda (2019), velká řada autorů vymezuje pohled na oba termíny třemi možnými způsoby:

1. Integrace a inkluze jsou pojmy prakticky totožné
2. Inkluze je vylepšená integrace
3. Inkluze je zcela odlišný přístup - bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech žáků

Langer (2016, s. 9) se přiklání ke třetímu způsobu chápání inkluze a dodává: „*Inkluze je chápána jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný....Inkluze je založena na akceptaci různorodosti....*“

V odborné literatuře lze dohledat několik různých definic obou pojmů, např. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) uvádí:

– integrované vzdělávání jsou: „*Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.*“

- inkluzivní vzdělávání: „*Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol... a je považováno za nejefektivnější prostředek pro potlačení diskriminujících postojů...*“

Zilcher a Svoboda (2019) poukazují na rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze či integrativním a inkluzivním vzdělávání. Při integraci má žák se speciálními vzdělávacími potřebami možnost vzdělávat se mezi intaktními spolužáky, avšak měl by se za pomoci adekvátní podpory přizpůsobit vzdělávacímu prostředí. Při objasňování pojmu inkluze dále zmiňují, že koncept inkluze je v různých částech světa různě definován. Inkluze je považována za nikdy nekončící proces a není brána pouze jako přístup ke vzdělávání, ale také ke společnosti.

Lechta (2016) uvádí rozdíl vycházející i z doporučení Rady Evropy, kdy při integraci se očekává, že žák se přizpůsobí edukačnímu systému, zatímco při inkluzi se edukační systém přizpůsobí všem žákům. Také konstatuje, že situaci v České republice lze charakterizovat jako etapu na cestě od integrace k inkluzi.

Současná platná vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, definici pojmu integrace neobsahuje. Na rozdíl od dříve platných legislativních předpisů, kde byly uvedeny pojmy individuální a skupinová integrace. (Kendíková, 2020)

Ohledně inkluzivního vzdělávání se vznáší pochyby, zda je vhodné opravdu pro všechny žáky, zda spíše některým žákům nepromyšlená inkluze nemůže uškodit. Kritika inkluze se dotýká jednak nepřipravenosti pedagogů, nedostatku kvalifikovaných asistentů pedagoga, psychologů či speciálních pedagogů, ale často je zmiňována zvýšená potřeba administrativních úkonů a celková finanční náročnost spojená s inkluzivním vzděláváním. (Šafránková, 2019)

Na obranu inkluze Kendíková (2020) upozorňuje, že žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nelze vzdělávat v běžné třídě bez potřebné podpory a nezbytných služeb. Autorka dále dodává, že vzdělávání nemůže fungovat, pokud bude

vyžadováno, aby všichni žáci uměli stejné věci a učili se je stejným způsobem. Za klíčové považuje kvalitní spolupráci mezi školou a rodinou, připraveného pedagoga s lidským přístupem a respekt k individuálním potřebám jednotlivých žáků. Jako největší překážku uvádí předsudky.

### **2.3 Mezinárodně právní východiska inkluzivního vzdělávání**

Zavádění inkluzivního vzdělávání v České republice vychází z řady mezinárodních dokumentů, jejichž podpisem se zavázala k naplňování jejich obsahů.

K nejzásadnějším dokumentům, které kladou důraz na rovné šance ve vzdělání, patří Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948 a Úmluva o právech dítěte z roku 1989. (Zilcher, Svoboda, 2019)

Pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání byly poprvé použity na světové konferenci speciálního vzdělávání v Salamance, která se konala roku 1994 a které se zúčastnilo 92 zemí včetně České republiky. (Kendíková, 2020)

Významným krokem k podpoře inkluze u nás byla v roce 2009 ratifikace Úmluvy o právech osob s postižením. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 je klíčovým dokumentem a podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie. Dokument obsahuje tři priority: snižování nerovnosti ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky a učitele, odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. (MŠMT, 2014)

V České republice přispívají k naplnění Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 tzv. Akční plány inkluzivního vzdělávání - APIV. Momentálně platný APIV na období 2019 - 2020 si klade jako priority více sociálních pedagogů ve školách, trvalý profesní rozvoj učitelů, lepší identifikaci překážek k přístupu ve vzdělávání a učení. (MŠMT, 2018)

### **2.4 Legislativní rámec inkluzivního vzdělávání v České republice**

Při realizaci inkluzivního vzdělávání v běžných školách došlo během posledních let k řadě významných změn, které se projevují především systematickými změnami legislativních předpisů. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Klíčovou legislativní normou je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. je významná právě tím, že do zákona přináší inkluzivní pojetí vzdělávání. Problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravují především § 16 až 19. (Kendíková, 2020)

Zmíněné paragrafy definují podpůrná opatření, věnují se poradenské pomoci školského poradenského zařízení, revizi doporučení, vzdělávání nadaných žáků, individuálnímu vzdělávacímu plánu (dále jen IVP), ale také obsahují definici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (viz. níže).

Podrobněji jsou tyto náležitosti rozpracovány v prováděcí vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Zmíněná vyhláška definuje jednotlivá podpůrná opatření, stanovuje zásady jejich uplatňování a poskytování, stanovuje náležitosti IVP, činnosti asistenta pedagoga, atd. (Kendíková, 2016)

Tento předpis prošel již některými úpravami a obsahuje významné přílohy, které jsou dostupné i v elektronické podobě. Např. formuláře IVP, plán pedagogické podpory, tabulku podpůrných opatření rozčleněnou podle jednotlivých stupňů podpory, přehled možných podpůrných opatření i kompenzačních a speciálně pedagogických pomůcek. (Kendíková, 2020)

Paragraf 16 odst. 1 školského zákona definuje pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žák se SVP): *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“*

K důležitým předpisům patří také vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění. Vyhláška podrobněji definuje činnosti odborných pracovníků ve školách (výchovný poradce, metodik prevence, speciální pedagog, školní psycholog) a ve školských poradenských zařízeních (dále jen ŠPZ), které představují speciálně pedagogická centra (dále jen SPC) a pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP). (Kendíková, 2020)

## **2.5 Podpůrná opatření**

Vzdělávací systém v České republice od tzv. inkluzivní novelizace školského zákona již nespécifikuje žáky podle druhu jejich postižení, nebo znevýhodnění, ale podle míry potřeby poskytování podpůrných opatření. (Žampachová, Čadilová, 2015)

Přesná definice pojmu podpůrná opatření je obsažena v § 16 odst. 1 školského zákona:

*„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* Podpůrná opatření jsou rozčleněna do pěti stupňů, a to podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti.

### **2.5.1 Podpůrná opatření 1. stupně**

Z platného znění vyhlášky č. 27/2016 Sb. vyplývá, že podpůrná opatření prvního stupně (dále jen PO1) poskytuje škola v rámci školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP) a slouží ke kompenzaci mírných obtíží žáka. Tento typ opatření není finančně nárokován. V rámci poskytování může škola vypracovat plán pedagogické podpory (dále jen PLPP). Pokud nejpozději do 3 měsíců od poskytování PO1 škola vyhodnotí, že opatření nejsou postačující, doporučí zákonnému zástupci žáka využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení. (§10, odst. 1,2) Jak uvádějí Žampachová a Čadilová (2015), u žáků s PAS se tento stupeň podpůrných opatření nevyužívá.

### **2.5.2 Podpůrná opatření 2. až 5. stupně**

Vyhláška č. 27/2016 Sb. dále upravuje poskytování podpůrných opatření vyššího stupně. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují žákovi tehdy, pokud opatření prvního stupně nenaplňovala vzdělávací potřeby žáka. Škola je poskytuje na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zákonného zástupce žáka a činí tak bezodkladně po obdržení doporučení. Při doporučení podpůrných opatření ŠPZ vychází také z možností dané školy, která konkrétního žáka s PAS vzdělává. Jednotlivá doporučení mohou být již finančně nároková. (§ 11-16)

V případě žáka s poruchou autistického spektra posuzují rozsah podpůrných opatření a zařazení do příslušného stupně podpory speciálně pedagogická centra specializovaná na problematiku PAS. S výraznějšími symptomatickými projevy PAS, s výskytem přidružených psychických obtíží a s spoluvýskytem jiných diagnóz roste míra podpory a tím tedy i stupeň podpůrných opatření. (Žampachová, Čadilová, 2015) Ve školách běžného typu jsou nečastěji vzděláváni žáci s vysoce funkčním autismem a s Aspergerovým syndromem. (Čadilová, Žampachová, 2012)

### 2.5.3 Typy podpůrných opatření využívaných při vzdělávání žáka s PAS

Nejčastější formou podpory je přidělení asistenta pedagoga (dále jen AP) do třídy, kde se žák s PAS vzdělává. (Lamačová, 2019)

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který je zaměstnancem školy. Jeho činnosti jsou definovány ve školském zákoně a také ve vyhlášce č.27/2016 Sb, v platném znění. Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., v platném znění stanoví potřebnou kvalifikaci pro tuto pozici.

Asistent pedagoga pracuje podle pokynů učitele se zaměřením na individuální podporu žáka. AP napomáhá při adaptaci na školní prostředí a na nároky z něj vyplývající. AP podporuje žáka v dosahování vzdělávacích cílů, při přípravě na výuku, při komunikaci s vrstevníky či ostatními pracovníky školy, je prostředníkem v komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci. Důležitou náplní jeho činnosti je blízký kontakt s konkrétním žákem, možnost pozorování jeho chování, školních výsledků a konzultace s učiteli či poradenskými pracovníky. Dovysvětlení úkolů, ověření pochopení instrukcí, zapojování žáka s PAS, zvýšený dohled během přestávek či sledování aktuálního rozpoložení žáka může patřit k dalším činnostem AP, které odráží individuální potřeby konkrétního žáka s PAS. (Kendíková, 2020)

V rámci využívání podpůrných opatření, která se vztahují k vyučovacím metodám, lze při výuce využívat principy strukturovaného učení. Především to znamená zajištění předvídatelnosti v čase i prostoru, zpřehlednění zadávaných úkolů a aktivit, strukturování doby vyučování, pokynů k práci, pomoc při organizaci a rozvržení jednotlivých činností. Pomocí vizualizace zpřehlednit zadání úkolů, postup při práci, zvýraznit důležité informace. Veškeré metody výuky by měly vést k maximální samostatnosti žáka s PAS. Důležitými metodami, které je možno využít, je metoda přiměřenosti a povzbuzování, které vedou k posilování samostatnosti, ale i k možnostem zažít úspěch. Velmi cenný přínos má využití aktivit motivačního charakteru. Podpůrnými opatřeními mohou být i pomůcky sloužící k relaxaci, aktivaci, motivaci, k vytvoření osobního prostoru. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Žáci s PAS bývají často vzděláváni na základě individuálního vzdělávacího plánu. Jeho vypracování doporučuje SPC. Škola jej na základě doporučení nejpozději do jednoho měsíce vypracuje. IVP je závazný dokument, který se vypracovává vždy na jeden školní rok, ale je možné jej doplňovat na základě aktuálních vzdělávacích potřeb

žáka. Za plnění IVP odpovídá příslušná škola. Svým podpisem IVP se zavazují k jeho naplňování všichni, kteří se na vzdělávání žáka s PAS podílejí. (Kendíková, 2020)



### **3 Dítě mladšího školního věku**

Empirická část je zaměřena na konkrétního žáka s poruchou autistického spektra, který navštěvuje čtvrtý ročník běžné základní školy. Poslední kapitola teoretické části je využita k přiblížení specifik dětí mladšího školního věku. Je zaměřena na vývoj v rámci tělesné, motorické, psychické a sociální oblasti dítěte. Dotýká se i vrstevnické skupiny, která v tomto období dětského vývoje nabírá na své důležitosti.

#### **3.1 Vymezení období mladšího školního věku**

Začátek období mladšího školního věku lze vymezit časem, kdy dítě vstupuje do školy. Nejčastěji tedy věkem 6 až 7 let. Období končí zhruba kolem 11 let věku dítěte, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání. (Šimíčková-Čížková, 1999)

Zdeněk Matějček (in Langmeier, Krejčířová, 2006) rozděluje školní věk na tři etapy: mladší školní věk (6-8 let), střední školní věk (9-12 let) a starší školní věk (12-15 let), kterému odpovídá tzv. pubescence - první fáze dospívání.

Některé děti s poruchou autistického spektra vstupují do školního prostředí již s přidělenou diagnózou. Před nástupem do školy bývá využito i odkladu povinné školní docházky a to v situacích, kdy k němu dá doporučení školské poradenské zařízení. Existují některé děti s PAS, u kterých to vypadá, že problémy spojené s PAS odezněly po vstupu do školního prostředí. A naopak u mnoho dětí je zaznamenán nárůst obtíží v rámci autistické triády. Některé děti právě v tomto období získávají přesnější diagnózu. (Thorová, 2016)

#### **3.2 Tělesný a motorický vývoj**

Tělesný růst je v tomto období plynulý. Ovšem časté jsou velké individuální rozdíly i v rámci jednoho pohlaví. Typická je zvyšující se odolnost organismu, která je podmíněna zdokonalováním činnosti svalů a kloubů. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Pohyby jsou účelnější, přesnější, rychlejší. V tomto období dochází ke zdokonalování a rozvoji hrubé i jemné motoriky. Zlepšuje se vizuomotorická koordinace. (Šimíčková-Čížková, 1999)

Celkově jsou děti mladšího školního věku velmi aktivní, pohyb vyhledávají, zajímají se o pohybové hry. Pohyb je pro ně také prostředkem relaxace i kompenzace značného úsilí, které jednak musí vyvinout obzvláště v prvních letech povinné školní docházky při výuce čtení a psaní a které je s plněním školních povinností spojeno.

Tělesná zdatnost a obratnost ovlivňují postavení konkrétního dítěte ve vrstevnické skupině. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

### **3.3 Psychický vývoj**

Pro období mladšího školního věku je typické velké zaujetí, zvědavost, snaha porozumět a pochopit jednotlivé souvislosti, vzájemné spojitosti a vztahy. (Šimíčková-Čížková, 1999)

Oproti předešlému vývojovému období je dítě více pozornější, vytrvalejší, cílevědomější a schopnější odolávat rušivým vlivům. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dochází k celkovému rozvoji vnímání. Děti jsou schopné vnímat jednotlivé detaily celku. Obrovský rozvoj zaznamenává schopnost vizuální i sluchové analýzy a syntézy, který na počátku školní docházky podporuje výuka čtení a psaní. (Vágnerová, 2005)

Rozvíjí se paměť. Nahodilé a neúmyslné zapamatování s nutností názornosti je střídáno záměrným uchováváním paměťových stop. Se zdokonalování paměti souvisí i rostoucí schopnost záměrně udržet pozornost. Představivost v tomto vývojovém období dosahuje vrcholu. (Šimíčková-Čížková, 1999)

Myšlení mladšího školáka prochází proměnou. Dítě si osvojuje zákony logických operací, které jsou podloženy vlastní zkušeností a při kterých si konkrétní jevy či věci dokáže názorně představit. Vývoj myšlení se tak ocitá ve fázi konkrétních operací. Pokrok v myšlení je ovlivněn jednak výukou, ale i osobností učitele, přiměřeností a motivací vnější i vnitřní. (Šimíčková-Čížková, 1999)

S rozvojem myšlení souvisí i rozvoj řeči, který zrychluje. Aktivní i pasivní slovní zásoba roste. Dítě se vyjadřuje ve složitější větných celcích a užívá gramatická pravidla na vyšší úrovni. Rozvoj řeči ovlivňuje zvládání nároků vyplývajících z povinné školní docházky. V tomto období se projevují značné individuální rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Ty mohou být způsobeny jednak dědičnými dispozicemi, ale i vlivem podnětnosti především rodinného prostředí. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

### **3.4 Sociální vývoj**

Období mladšího školního věku je ve znamení narůstající schopnosti seberegulace. Dítě již nevyvíjí takové úsilí při ovládnutí svých emocí. Svoje momentální emoční reakce dovede lépe usměrnit. Dítě se také stává odolnější vůči zátěži a lépe se adaptuje na přicházející změny. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Mladší školák již rozumí svým pocitů, bere ohled na požadavky okolí. Sám vyhodnotí, co se smí a nesmí, co je žádoucí a co nežádoucí. Na počátku školní docházky je po rodině určujícím modelem chování pedagog. Později roste role vrstevnické skupiny. Ve školním prostředí zaujímá dítě pro něj nové sociální role. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Ve školním věku patrně také vrcholí socializační proces směřující k přijímání ženských a mužských dovedností. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Matějček také upozorňuje na fakt, že v období, které on označuje jako střední školní věk (tj. mezi 9. a 12. rokem), dochází k rozvoji specifického chování dětí k podstatně mladším dětem. S tím souvisí i utváření rodičovských postojů a vytváření mužské a ženské identity. (Matějček, 1994)

### **3.5 Role vrstevnické skupiny**

Vrstevnickou skupinou rozumíme skupinu dětí, které jsou přibližně stejného věku, ale i stejného sociálního statusu, a která má významnou úlohu v rámci socializace jedince. Může mít na své členy jak pozitivní, tak negativní vliv. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Právě školní třída se stává významnou vrstevnickou skupinou v životě školáka. Dítě je součástí třídního kolektivu, přijímá určitá pravidla. V rámci školní třídy se prosazuje a přijímá nové sociální role. Vrstevnická skupina mu nabízí možnost sdílení, interakce, spolupráce, sebeovládání, soupeření, konflikty, emoční oporu, nové zkušenosti, seberealizaci. Ovlivňuje sebepojetí a sebehodnocení dítěte. (Vágnerová, 2005)

Kladné sebehodnocení je významné pro další vývoj i pro psychické zdraví dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Nejen pro školáka mladšího školní věku je důležité zažívat úspěch ve školním prostředí. Úspěch ovšem neodráží pouze nabyté dovednosti a znalosti, ale souvisí především s pocitem spokojenosti, sounáležitosti, s kamarádstvím. (Šimíčková-Čížková, 1999)

V rámci školní třídy se stávají nepopulárními děti, které nejsou schopné naplnit požadavky skupiny. Nepopulárním dětem často chybí některé z kompetencí, což způsobuje, že se neumějí domluvit, působí rušivě, reagují neadekvátně, vyhýbají se kontaktu s vrstevníky, nezapojují se do her, jsou nemotorní, vyhýbají se kolektivním činnostem. Tito žáci se ocitají na okraji zájmu spolužáků. (Vágnerová, 2005)

## 4 Případová studie žáka s poruchou autistického spektra

Žáci s poruchou autistického spektra tvoří jednu ze skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě současné vyšší prevalence PAS v populaci je pravděpodobné, že se pedagogičtí pracovníci běžných škol během své praxe s žáky s PAS setkají. Úroveň inkluzivního vzdělávání se nevztahuje pouze na nabyté vědomosti, které si žáci díky vzdělávání osvojí. Podstatným ukazatelem inkluzivního vzdělávání je také začlenění žáka v prostředí třídního kolektivu, ale také v prostředí školy samotné. Při začleňování žáků s PAS ovšem mohou vznikat obtíže, které vycházejí z primárních deficitů spojených se symptomatikou PAS. Z tohoto důvodu je empirická část bakalářské práce věnována právě problematice začleňování žáků s PAS v prostředí běžné třídy.

### 4.1 Cíle, metody, techniky šetření

Pro empirickou část této práce byla vybrána případová studie žáka s PAS, který se čtvrtým rokem vzdělává v běžné základní škole.

Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce je popsat a zhodnotit vývoj konkrétního žáka s PAS za poslední čtyři roky, především se zaměřením na jeho sociální chování a komunikaci v prostředí běžné třídy.

Dalším cílem je zhodnotit jeho postavení v kolektivu školní třídy.

Empirická část bakalářské práce byla zpracována pomocí kvalitativního výzkumu formou případové studie. Za účelem sběru dat byly využity neformální rozhovory se zákonnými zástupci žáka, žákova dokumentace a písemná vyjádření oslovených pedagogických pracovníků, kteří jsou v častém kontaktu se žákem s PAS. Data byla následně zpracována pomocí obsahové analýzy rozhovorů, analýzy dokumentů a analýzy písemných vyjádření.

Švaříček, Šed'ová (2014, s. 17) uvádějí: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.*“ Autoři také upozorňují na fakt, že rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem bývá spatřován především v užívání odlišných metod sběru dat, v použité metodě usuzování, v typu dat a ve způsobu analýzy.

Skutil (2011) zahrnuje mezi charakteristiky kvalitativního výzkumu dlouhodobý kontakt se zkoumanou osobou nebo skupinou osob, snahu získat jednotný pohled na předmět studia, využití terénních poznámek z pozorování a z rozhovorů, induktivní analýzu a interpretaci dat s cílem objasnit, jak a proč se lidé chovají určitým způsobem.

Případová studie je jeden z přístupů kvalitativního výzkumu, který se zaměřuje na podrobný popis jednoho nebo více případů (Hendl, 2005). „*V případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.*“ (Hendl, 2005, s. 104) Objekt, na který zaměřujeme pozornost a který do hloubky zkoumáme, označujeme jako případ (Skutil, 2011).

## 4.2 Případové studie

Jako případ byl zvolen žák s poruchou autistického spektra, který navštěvuje základní školu, kde autorka bakalářské práce pracuje. S chlapcem krátce pracovala během první třídy v rámci kroužku Hrátky s angličtinou, který v té době vedla.

Za účelem vytvoření osobní, rodinné a školní anamnézy byla využita analýza dostupné dokumentace. Se svolením rodičů bylo možno nahlédnout do školní dokumentace. Zdroje tvořila doporučení z SPC, IVP, hodnocení IVP. K podrobnějším informacím sloužily i neformální rozhovory převážně s matkou žáka. Ta také poskytla informace týkající se průběhu vývoje chlapce před zahájením školní docházky. Rodiče podepsali informovaný souhlas s použitím těchto informací (viz. příloha 1).

V praktické části bakalářské práce je zachována veškerá anonymita všech zúčastněných stran.

Vzhledem k okolnostem, které vznikly ve školství s příchodem Coronavirové krize nebylo možné mezi metody sběru dat zahrnout i původně plánované zúčastněné pozorování. Tato situace také ovlivnila další sběr dat. Původní záměr realizace rozhovorů s pedagogickými pracovníky nebyl uskutečněn. Na místo toho byli pedagogičtí pracovníci, kteří se nejvíce podílejí na vzdělávání žáka a jsou s ním nejčastěji v přímém kontaktu, požádáni, aby písemně zhodnotili celkový vývoj žáka a ve svém hodnocení se zaměřili na požadované oblasti:

- pozice žáka s PAS v kolektivu
- jeho spolupráce a komunikace s pedagogy
- navazování kontaktů se spolužáky a jeho vztah k nim
- práce ve skupině či dvojici

- problémové chování
- výskyt konfliktů
- neadekvátní reakce
- specifika v sociálním chování

Písemné vyjádření poskytla třídní učitelka, která žáka vzdělává od první třídy. Dále asistentka pedagoga, která s žákem pracuje již od posledního ročníku v MŠ. Vyjádření také poskytla vychovatelka školní družiny, jejíž oddělení žák tři roky navštěvoval. Mimo jiné byly využity i informace, které zjistila školní speciální pedagožka během dotazníkového šetření, které proběhlo ve druhém ročníku ve třídě pomocí dotazníku B – 4. Tento typ dotazníku slouží ke zjišťování vztahů mezi dětmi ve třídě a je použitelný již pro žáky od druhé třídy ZŠ. Všichni pedagogičtí pracovníci udělili souhlas se zpracováním jejich vyjádření (viz. příloha 2).

Využití písemného vyjádření sebou nese některá rizika, která ovlivňují získané informace. Při vedení rozhovoru má tazatel možnost přizpůsobit se dotazovanému, má možnost ověřit si porozumění otázky a také má větší možnost ovlivnit situaci, když se dotazovaný vzdaluje od požadovaného tématu. Při písemném vyjádření to však není možné.

### **Charakteristika základní školy a školní třídy**

Vzhledem k charakteru výzkumu je pro ucelený obraz, který chceme případovou studií přinést, důležité také blíže charakterizovat prostředí, ve kterém dochází k výchovně vzdělávacímu působení. Nejprve se věnujeme popisu školy, dále pak třídy.

Žák navštěvuje běžnou základní školu. Tuto školu tvoří tři oddělená pracoviště. Budova školy, kterou navštěvuje žák, se nachází v blízkosti centra malého města. Nedaleko sídlí i základní umělecká škola a středisko volného času, která bývají hojně žáky využívána.

V letošním školním roce 2020/2021 školu navštěvuje celkem 544 žáků. Budova školy poskytuje zázemí 23 kmenovým třídám. Výuka probíhá podle školního vzdělávacího programu - Škola mnoha možností. K výuce lze využívat učebnu výpočetní techniky, pracovnu fyziky a chemie, školní dílny, učebnu v přírodě na nedaleké školní zahradě, tělocvičnu, školní hřiště. V rámci výuky plavání je možno navštěvovat městské lázně a v zimním období zimní stadion. K dispozici je také školní družina, kterou tvoří 6 oddělení.

Ve škole působí výchovný poradce, metodik prevence i školní speciální pedagog. Školní speciální pedagog vykonává činnosti zaměřené na odbornou podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a všech ostatních žáků, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu a péči založenou na krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních. Jeho činnost se jednak zaměřuje na vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také na diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb. Podílí se na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů, realizuje intervenční činnost - nejčastěji v podobě hodin speciálně pedagogické péče. Komunikuje se školskými poradenskými zařízeními, ale i s jinými odbornými institucemi (např. diagnostickým ústavem). Metodicky vede nejen ostatní pedagogy, ale především poskytuje metodické vedení asistentům pedagoga. Ve škole momentálně pracuje 10 asistentů pedagoga. Tři působí současně i na pozici vychovatelky školní družiny.

Žák momentálně navštěvuje čtvrtý ročník. Třídu tvoří 11 dívek a 10 chlapců. Kolektiv je bez velkých změn. Pouze na začátku posledního školního roku přibyla do třídy nová žákyně. Třídní učitelka vyučuje většinu výukových hodin, pouze na hodiny anglického jazyka přichází vyučující z druhého stupně. Asistentka pedagoga pracuje ve třídě již od prvního ročníku. Ve třídě má svoje pracovní místo. Ve třídě se vzdělávají dva žáci s podpůrným opatřením ve třetím stupni a využívají podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga.

Celkově pedagogové vnímají kolektiv třídy pozitivně. Což potvrzují i učitelé, kteří běžně ve třídě neučí. Žáci jsou celkem disciplinovaní, otevření komunikaci, sdílní, občas upovídání, veselí, ale také soutěživí, předvádíví, obzvláště chlapci někdy bojují o vůdcovské postavení a o pozornost.

Ve druhém ročníku ve třídě proběhlo dotazníkové šetření pomocí dotazníku B-4 (viz. příloha 3), který byl administrován speciální pedagožkou. Dotazník byl realizován jako odezva na rozepři, která proběhla mezi dvěma spolužáky, a na stížnost zákonného zástupce, že jeho syn je obětí šikany.

Školní speciální pedagožka vyhodnotila, že z výsledků dotazníku vyplynulo, že třída vnímá kolektiv ve třídě pozitivně. Až na jediného žáka všichni získali určitý počet kladných bodů, což znamená, že jsou něčými přáteli nebo jsou kolektivem vnímáni s kladnými osobnostními vlastnostmi. Z celkového hlediska vyšla třída jako kvalitní kolektiv. Speciální pedagožka děti chválila, že pracovaly svědomitě (byla to jejich první zkušenost s dotazníkem tohoto typu), že nad otázkami přemýšlely a práce s nimi byla bezproblémová.

### Osobní anamnéza žáka

Jedná se o chlapce. Věk 9 roků 6 měsíců. Z důvodu ochrany osobních údajů bylo pozměněno křestní jméno chlapce. Budeme jej označovat jménem Petr.

Matka udává, že těhotenství proběhlo bez problémů. Její zdravotní stav před těhotenstvím i v jeho průběhu byl velmi dobrý. V její rodině se žádné vážnější zdravotní problémy neobjevovaly. Chlapec se narodil dle termínu ve 40. týdnu gravidity. Porod fyziologický. Apgar skóre 9, 9, 9, 8. Poporodní adaptace bez problémů. V porodnici strávili pět dní. Výživa dostatečná. Čtvrtý den začal přibírat na váze. Veškerá screeningová vyšetření byla bez nálezu. Novorozenecká žloutenka negativní. Plně kojen byl dva měsíce, poté přikrmován, od 6 měsíců plně na umělé stravě. Potýkal se s častými břišními kolikami. Od 9 měsíců byly podávány příkrmy. První zoubek v 6. měsíci. Matka popisuje, že chlapec byl spokojené miminko. Pouze hůře usínal v důsledku břišních kolik. Psychomotorický vývoj probíhal standardně. První úsměv byl zaznamenán ve 2 měsících, samostatná chůze začala ve 13 měsících. Bez plen byl od 20 měsíců. Navazoval oční kontakt, reagoval úsměvem dobře i na ostatní rodinné příslušníky. První slovo řekl asi v 11 měsících. Říkanky již v 18 měsících. Mluvil celkově brzy a pěkně. Logopedické vady (sykavky, r, ř) se řešily až v průběhu posledního roku docházky do mateřské školy. Vývoj hrubé i jemné motoriky naprosto v pořádku. Zdravotní stav bez komplikací. Prodělal běžné nemoci, nachlazení, neštovice. Žádný závažný úraz. Očkován je dle očkovacího kalendáře. Na pravidelné preventivní prohlídky dochází.

Ve 3 letech se rodiče pokusili chlapce umístit do mateřské školy (dále jen MŠ). V té době se ale i stěhovali. Pro chlapce to bylo velmi stresující. Takže docházka byla velmi brzy přerušena. Asi za půl roku začal chlapec navštěvovat soukromou MŠ, kde bylo pouze 10 dětí. Chlapec byl spokojený, pedagogové ho chválili. Od 4 let nastoupil do státní MŠ, kde proběhla bezproblémová adaptace. Pedagogové ovšem postupně zachytili odchylky v chování. V 5 letech byl chlapec přeřazen do logopedické třídy kvůli špatné výslovnosti. Ve třídě byl menší počet dětí a pracovala tam asistentka pedagoga. Kvůli zvláštnostem v chování bylo doporučeno vyšetření v SPC. Rodiče souhlasili. Při vyšetření bylo potvrzeno podezření na PAS, mírnější formy, vysokofunkční autismus. Rodiče ovšem s diagnózou nebyli ztotožnění. Projevy přičítali jeho osobnostním rysům a ostýchavějším projevům. Vyšetření bylo zopakováno před zápisem do ZŠ. Výsledkem bylo doporučení využití podpůrného opatření ve třetím



stupni v podobě asistenta pedagoga do ZŠ. Vzhledem k intelektu nebyl doporučen odklad.

Matka Petra popisuje jako velmi zvědavé dítě. Zajímá ho vesmír, příroda, matematika. Má rád svoje rodinné příslušníky, rád se účastní rodinných oslav. Je empatický, někdy přecitlivělý. Rád tráví čas v přírodě, sportem. S cizími lidmi nekomunikuje, když nemusí. Nevyhledává hlučná místa. Pokud je unavený, dokáže ho rozčítit i nějaká nestandardní věc. Pokud něčemu nerozumí, nebo je na něj vyvíjen tlak, tak se snadno rozčítí. Nemá rád stresové situace. Pokud je běžný pracovní den a chodí se do školy, chodí spát obvykle kolem půl deváté a spí velmi tvrdě. Maminka se snaží podávat chlapci pestrou stravu. Snaží se eliminovat především sladké jídlo, kterému připisuje horší chování - vzdorovitější, temperamentnější.

### **Rodinná anamnéza**

Petr pochází z úplné rodiny. Rodiče nejsou sezdaní. Má mladšího sourozence, který navštěvuje mateřskou školu v místě bydliště. Rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní. Matka v návaznosti na situaci kolem COVID 19 ztratila zaměstnání. V důsledku online vzdělávání jejího syna ji ani situace neumožňuje hledat zaměstnání jiné. Rodina udržuje funkční a spokojené vztahy i se širší rodinou. Celkově je rodina sportovně založena. Oba rodiče běhají, jezdí na kole, v zimě lyžují a ke sportu vedou i děti. Matka se zajímá i o zdravé a pestré stravování.

### **Školní anamnéza**

Do základní školy chlapec nastoupil bez odkladu. Zajímavostí je, že chlapec je nejmladším žákem ve třídě.

Chlapec se vzdělává podle IVP, jehož vypracování doporučilo SPC. IVP je vypracováván na začátku každého školního roku. Na jeho vypracování se podílí třídní učitelka, asistentka pedagoga a školní speciální pedagožka. S IVP jsou seznámeni všichni, kdo se podílejí na vzdělávání žáka. IVP vychází hlavně z doporučení z SPC, ale také z předešlých zkušeností vzdělávání žáka. IVP je realizován ve všech výukových předmětech. Prioritou IVP je vytvoření co nejvhodnějších podmínek, aby byla práce žáka ve škole efektivní a aby mohl být s podporou AP vzděláván ve stejném kolektivu dětí. V rámci IVP jsou doporučeny metody individuálního přístupu, metody postupných kroků, přiměřenosti, zpevnování, strukturalizace, vizualizace, povzbuzování a motivace. Žák nemá upraveny očekávané výstupy vzdělávání a je klasifikován v souladu

s klasifikačním řádem školy, kdy je přihlédnuto k deficitům, které vyplývají z diagnózy PAS.

Z doporučení SPC vyplývá potřeba zajištění asistenta pedagoga ve třídě, kde se žák vzdělává. Momentálně je AP doporučen na 25,5 hodiny týdně a je sdíleným asistentem. Asistent pedagoga pracuje po dobu vyučování ve třídě. Chlapec navštěvuje i školní družinu, kde již AP doporučen není. AP má za úkol podporovat žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce, vést žáka k samostatnosti, podporovat nácvik sociálních dovedností. Důležité je především při vzdělávání žáka zohlednit jeho individuální možnosti. Upozornit na zadávané úkoly. Chlapec potřebuje většinou zadávat úkoly individuálně, popřípadě je nutné dovysvětlení úkolu. AP dohlíží na zapisování domácích úkolů do deníčku, kde případně zapisuje probrané učivo, plánované zkoušení či písemné práce. Deníček také slouží ke komunikaci s rodiči. Převážně matka dohlíží na plnění úkolů a případné docvičování. Chlapce je nutné dopředu informovat a upozorňovat na změny, přesuny, zadávání úkolů. Vhodné je také si ověřovat, zda zadání pochopil. AP sleduje pracovní tempo žáka. Konzultuje svoje postřehy s vyučujícími. Předává učivo rodičům v průběhu nepřítomnosti žáka. AP poskytuje podporu i ostatním žákům ve třídě. Podílí se na fungování třídy, výzdobě školní třídy, tvorbě pomůcek – kartičky, přehledy, na vyhodnocení IVP, atd.

Práce chlapce ve škole se většinou velmi odvíjí od jeho celkového naladění. Jeho pracovní výkonnost, pozornost častěji kolísá. Při nezdaru, nepochopení zadání či neochotě pracovat bývá podrážděný, mrzutý, odsekává nebo je plačtivý. S většími problémy se potýkal především po zahájení druhého ročníku po velkých prázdninách. Nechtěl dělat činnosti, které souvisely se psaním. Odmítal pracovat, vztekal se. Téměř dva měsíce se potýkal s těmito obtížemi. Vyplatilo se trvat na úkolu, oceňovat snahu, povzbuzovat, případně nereagovat na projevy. Prohloubila se komunikace s rodiči. Situace se zlepšila.

Chlapec je celkově sportovně zdatný. Velký vliv má jeho rodina, která se aktivně sportu a zdravé stravě věnuje. Chlapec plave, lyžuje, jezdí na kole.

Během pobytu ve družině se rád účastní míčových her. Velmi se zlepšil v chytání, házení, vybíjení. Mnohem lépe unese prohru. Je vyhledávaným spoluhráčem, spolužáci si ho rádi vybírají do týmu. Pozitivně ho hodnotí. Chlapec se díky tomu raději zapojuje i do jiných aktivit v tělesné výchově, které dříve odmítal i jen vyzkoušet. Snaží se hlavně držet krok s ostatními. Je to pro něj velká motivace. Po vyučování se s některými spolužáky, hlavně chlapci, setkává i na hřišti.

Náročnější situace vznikají při nedorozumění, kdy chlapec hůře vyjadřuje svoje pocity, myšlenky a někdy reaguje neadekvátně. Účastní se téměř všech akcí pořádaných školou či družinou. Neúčastní se akcí spojených s převleky, maskami. Při akcích či přesunech v rámci školy i mimo je nutný zvýšený dohled.

Ve výtvarné výchově neztvárníje témata týkající se lidské postavy, obličejů a také témata, která ho prostě nezaujmou. Proto je mu zadána jiná varianta úkolu. Rád vyrábí z různých materiálů, vystřihuje, staví. V hudební výchově nezpívá. Někdy vyrušuje, jindy se například schovává pod lavici, zacpává si uši. Ale má rád rytmickou hudbu. Básničku byl schopný odříkat i před celou třídou. Při čtení se zlepšila pozornost při střídavém čtení žáků. Při komunikaci navazuje oční kontakt. Svoje spolužáky oslovuje jménem. V komunikaci s dospělými je zdrženlivější-neoslovuje. Gramatické jevy v českém jazyce zvládá. Diktáty psával mimo třídu. Nyní již zvládá s celou třídou. Je brán ohled na pomalejší tempo při psaní, ale v podstatě pracuje bezchybně a je schopný i najít a opravit svoji chybu. V matematice projevuje zájem o čísla, počty, ale i logické úlohy. Novější typy příkladů či jiné způsoby zadávání jsou pro chlapce matoucí. Preferuje mechanické počítání. Již v první třídě projevoval větší přehled, co se týká posloupností čísel.

### **Zhodnocení vybraných oblastí:**

#### **Pozice v kolektivu**

Žák se vzdělává ve stálém třídním kolektivu. Zvládá i pobyt ve školní družině, kde se dostává více do kontaktu i s dětmi z jiných tříd a ročníků.

Z počátku na žakovu pozici v kolektivu měly vliv především jeho častější konflikty se spolužáky a neadekvátní reakce na různé situace. Žák se sám do kolektivu aktivně nezapojoval. Jak uvádí třídní učitelka, nedokázal sdílet svoje zájmy, při hře nechápal pravidla, nabourával společné aktivity. Totožně hodnotí situaci i asistentka pedagoga: „Z počátku se do kolektivu nezapojoval. Některých aktivit se odmítal zúčastnit.....Pokud se zapojil, většinou danou aktivitu narušil.“

Z dotazníkového šetření, které vedla školní speciální pedagožka ve třídě ve druhém ročníku, vyplynulo, že byl žák ostatními spolužáky popisován především negativními vlastnostmi a jeho celková obliba v kolektivu byla v té době velmi nízká. To koresponduje i s tvrzením třídní učitelky, která tvrdí, že obzvláště v prvním a ještě i ve druhém ročníku docházelo i k částečnému vylučování žáka z kolektivu.

Jak třídní učitelka, tak asistentka pedagoga a vychovatelka školní družiny se shodují, že hlavně pobyt ve školní družině měl pozitivní vliv na žákovu zapojení do kolektivu. Ve školní družině se žák více začal zapojovat do míčových her, které měly jasně daná pravidla. Obzvláště ve vybíjené se velmi zdokonalil. Asistentka pedagoga uvádí: *„Žák se stal vyhledávaným spoluhráčem a obávaným protihráčem. Spolužáci kladně oceňovali jeho přítomnost ve družstvu....Začal se účastnit aktivit, které dříve odmítal. Nechtěl zůstat pozadu za ostatními žáky...“* Na zapojení žáka do kolektivu má pozitivní vliv navázání kamarádství s jedním spolužákem, s kterým tráví čas ve škole i mimo ni. Kamarádství vzniklo v průběhu třetího ročníku.

K žákově pozici v kolektivu se vyjádřila vychovatelka ŠD: *„Během tří let se mi Petr nejevil ani jako žák oblíbený, ani nebyl z kolektivu vyčleněný.“*

Asistentka situaci shrnuje slovy: *„Myslím, že v rámci třídy má Petr svoje místo.“* A třídní učitelka dodává, že se s třídním kolektivem vcelku sžil.

### **Spolupráce a komunikace s pedagogy**

Všichni oslovení pedagogičtí pracovníci se shodují, že co se týká komunikace s dospělými, nevyvíjí žák dostatečnou iniciativu a jeho celkový řečový projev je zdrženlivější. Situace, kdy si neví rady, popisuje třídní učitelka slovy: *„Raději práci neudělal, než by si přišel říct o pomoc.“* Pomoc z počátku nepřijímal ani od spolužáků. Když si pasivity či váhání všimla asistentka nebo třídní učitelka a nabídla pomoc, většinou pak práci dokončil.

Jeho způsob komunikace popisuje asistentka pedagoga: *„Když něco potřebuje, přistoupí, ale neosloví, na dospělého upřeně hledí. Čeká, než dospělý začne komunikaci. Většinou je nutné pokládat konkrétnější otázky a doptávat se, abychom zjistili příčinu problému.“*

Co se týká komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky, vychovatelka ŠD popisuje svoje zkušenosti s žákem: *„Vlastně moc nekomunikoval. S požádáním o pomoc měl problém. Pokud něco potřeboval, poslal kamaráda. Pokud přišel sám, nedíval se mi do očí, mluvil potichu a cítil se očividně nepříjemně.“*

Celkově žák podstatně méně vstupuje do komunikace s dospělými. Pokud je osloven jiným pedagogem, na kterého není zvyklý, většinou neodpoví a tváří se, jakoby neslyšel. Při komunikaci nepoužívá oslovení např. paní učitelko, asistentko, vychovatelko. Což je něco, co vysledovala paní asistentka a dodává, že ji žák oslovil

pouze jednou na počátku letošního školního roku a to v prostředí školní družiny, kde působí i jako vychovatelka.

### **Výskyt konfliktů**

Nejen ve školní třídě, ale i v prostředí školní družiny museli pedagogičtí pracovníci řešit konflikty, které se v různé míře během vzdělávání žáka objevovaly. Asistentka pedagoga se vyjádřila, že konflikty byly častější v prvních dvou ročnících školní docházky. Žák reagoval podrážděně na přesuny v rámci školy nebo mimo ni. Frekvence konfliktů stoupala v době, kdy se žák z nějakého důvodu necítil dobře. Konflikty většinou provázely fyzické ataky na spolužáky ve formě strčení, bouchnutí pěstí do zad. Zvláště dívky tyto výpady těžce nesly. Pedagogové shodně uvádějí, že tyto události okamžitě řešili. Ve třídě byla nastavena jasná pravidla. Ta se také týkala jak dodržování intimní zóny, tak reakcí na případné konflikty. Žáci byli vedeni, aby velmi jasně a srozumitelně dokázali říct – „*Ne, nech toho, tohle mi vadí!*“ (třídní učitelka)

Vychovatelka školní družiny uvádí: „*Konflikty se vyskytovaly. Petr se nechal poměrně lehce vyprovokovat a pak se projevoval agresivním chováním. To do někoho strčil, vztekal se. Děti věděly, že Petra lze jednoduše vyprovokovat a někdy toho zneužívaly. Také na něj sváděly věci, které ani neudělal a on se potom opravdu rozčiloval.*“ Rozdílně popisuje asistentka pedagoga situaci ve školní třídě, kde sice ke konfliktům docházelo, ale spolužáci žáka záměrně neprovokovali, ani se nebavili na jeho účet. Pokud k některé konfliktní situaci došlo, byla dána možnost žákovi situaci popsat a vyjádřit se k ní.

### **Navazování kontaktu a vztah se spolužáky**

Dle slov paní asistentky, je žák při komunikaci se spolužáky uvolněnější oproti komunikaci s dospělými. Spolužáky oslovuje jménem, zavolá na ně. I když třídní učitelka upozorňuje, že z počátku se u žáka projevovaly potíže s navazováním kontaktu. Při navazování kontaktu napomáhala asistentka. Žák měl obtíže s chápáním sociálních situací. Asistentka mu situace vysvětlovala, snažila ho zapojovat mezi ostatní žáky. I vychovatelka školní družiny konstatuje, že z počátku kontakty nenavazoval, téměř nepoužíval oční kontakt a dodává: „*Ve třetí třídě už se o navazování kontaktu hovořit dalo, někdy jej však navazoval nepřiměřeně. Svůj zájem o kontakt s druhým vyjadřoval dost neobratně. Třeba tím, že mu vzal kostky, míček od fotbálku, atd.*“

Asistentka pedagoga se domnívá, že žák snáší přítomnost některých spolužáků více, dokonce by se dalo říct, že si ji užívá. S některými spolužáky vůbec do kontaktu nepřichází a některým se vyhýbá. Což paní asistentka přisuzuje prosté sympatii či antipatii, kterou žák vůči konkrétnímu spolužáku cítí.

Třídní učitelka shledává, že před přerušением kontaktní výuky se žák více zapojoval mezi spolužáky i během přestávek. Zprvu zcela nenápadně. Začal nosit podobné hračky (sběratelské kartičky, plyšáka, atd.). Žáci mají k dispozici i společenské deskové hry a zvláště šachy se staly na počátku čtvrté třídy velmi oblíbené. Zde se žák aktivně zapojoval.

### **Práce ve skupině, ve dvojici**

Žák sedí v lavici sám. Sice na počátku školní docházky projevil zájem sedět se spolužákem, ale byl nervozní, nesoustředil se, rušil spolužáka v lavici. Skupinové aktivity příliš nevyhledává. Při činnostech, kdy má pracovat ve dvojici, většinou přisedá asistentka, přihlíží a napomáhá při průběhu aktivity. Velmi záleží na zvolené aktivitě a na skladbě skupiny. Někdy se zapojí velmi rád, jindy pouze přihlíží. Asistentka upozorňuje na fakt, že i v průběhu vzdělávání v MŠ se do kolektivních činností nezapojoval. Vychovatelka také shodně tvrdí, že při společných hrách se necítil zřejmě moc dobře, proto je nevyhledával. Většinou si hrál sám nebo ve dvojici.

### **Problémové chování, neadekvátní reakce**

Jako problémové chování bylo shodně pedagogickými pracovníky označeno to chování, které bylo úzce spojené s konflikty, které během vzdělávání chlapce museli řešit. Týkalo se především fyzických ataků vůči ostatním spolužákům, či nabourávání intimní zóny a neakceptování napomenutí. Vychovatelka upozorňuje na žákovy neadekvátní reakce na podněty dětí: „*Třeba se stalo, že mu holčička omylem rozbila to, co Petr postavil z kostek. Celý zbrunátněl a silně do ní strčil...*“ Také zmiňuje, že problémové chování se někdy neobjevilo třeba měsíc, jindy jej v jenom týdnu řešila několikrát.

Neadekvátně prožívá chlapec některé sociální situace. Většinou jsou spojené s vlastním neúspěchem, chybou v práci nebo v situacích, když si neví rady. Asistentka popisovala jako problémové období zahájení školní docházky ve druhém ročníku. Žák měl problémy se psaním, přes prázdniny zapomněl některá písmena, celkově se projevovala ztuhlost v rámci jemné motoriky a velká únava spojená právě se psaním.

Situaci ještě zkomplikovala rodinná dovolená, která proběhla na začátku školního roku. Ostatní žáci už byli aklimatizováni do školního procesu. Petr odmítal veškeré psaní, vztekal se, brečel, bouchal pěstí do lavice, což samozřejmě rušilo i spolužáky. Paní učitelka tuto situaci řešila i s rodiči. Vyplatilo se tvrdění na vypracování úkolu. Pokud chlapec vyvíjel aktivitu, některá písemná práce mu byla zkrácená, jinou si dodělával doma. Diktáty psával mimo třídu pod dohledem paní asistentky. Měl dostatek času na psaní i na kontrolu. Po překonání obtíží sám požádal o možnost psát diktáty v kmenové třídě. V průběhu psaní také také osvědčilo využití gumovacího pera.

### **Specifika v sociálním chování, specifické projevy**

Jednotliví pedagogičtí pracovníci se shodují, že nejen Petrovo chování, ale i práce ve škole se velmi odvíjí od jeho celkové nálady, která různě kolísá. Někdy žák pracuje bezproblémově, jindy je zapotřebí maximálního individuálního přístupu a zvýšené obezřetnosti k možnému vzniku konfliktů.

Asistentka poukazuje také na žakovu potřebu dokončovat započaté úkoly a obtíže při náhlých změnách aktivit. Těmto situacím se snaží předcházet včasným upozorněním žáka na případné změny. Při nezdaru, nepochopení zadání či neochotě pracovat bývá podrážděný, mrzutý, odsekává nebo je plačtivý.

Žák odmítá zpracovávat některé náměty např. ve výtvarné výchově, nezpívá. Obtíže mu dělají úkoly, které zapojují představivost, fantazii. Vychovatelka upozorňuje, že u žáka pozorovala silnou zaujatost pro určité činnosti a také u něj nepozorovala běžnou dětskou bezprostřednost.

### **Závěr šetření**

Empirická část bakalářské práce si stanovila za hlavní cíl popsat a zhodnotit vývoj konkrétního žáka s PAS se zaměřením na jeho sociální chování a komunikaci v prostředí běžné třídy.

Žák s poruchou autistického spektra, který byl zvolen jako případ pro empirickou část bakalářské práce, nastoupil do běžné základní školy v 6 letech a 3 měsících bez potřeby odkladu povinné školní docházky. Jedním z podpůrných opatření, které je během vzdělávání žáka využito, je asistent pedagoga. Žák se vzdělává ve třídě s neměným kolektivem. Obsazení pozice asistentky pedagoga i třídní učitelky je také stálé.

U žáka můžeme pozorovat pozitivní vývoj v některých oblastech sociálního chování. Během jeho vzdělávání dochází ke snižování frekvence problémového chování, především fyzických ataků vůči ostatním spolužákům. Žák také projevuje větší snahu v zapojování do kolektivních činností. Roli hraje jednak typ konkrétní činnosti, či složení skupiny, které má být žák s PAS součástí. Jeho zapojování ovlivňuje momentální nálada.

Pozitivním směrem se také vyvíjí navazování kontaktů s ostatními spolužáky, i přesto, že občas je způsob navázání kontaktu neadekvátní. V prvních ročnících se žák aktivně příliš nezapojoval. Obzvláště pak během třetího ročníku začal žák aktivněji spolužáky vyhledávat, zapojovat se do jejich aktivit i během přestávek. Nabízenou pomoc od spolužáků zprvu odmítal, nyní již dokáže pomoc přijmout. Roli také hraje fakt, který spolužák pomoc nabízí.

Přetrvávající charakter obtíží se projevuje především v komunikaci s dospělými v prostředí školy. V tomto ohledu u žáka k žádnému výraznějšímu posunu nedošlo. Žák zůstává při komunikaci s pedagogy uzavřenější, nesmělejší, má obtíže s požadáním o pomoc, s vysvětlením problému. I přes aktivní vedení žák pedagogy při komunikaci neoslovuje.

Dalším cílem empirické části bylo zhodnotit postavení žáka v kolektivu školní třídy.

Postavení žáka s PAS se během vzdělávání proměňuje. Na počátku se žák nezapojoval, narušoval společné aktivity, v některých situacích se neadekvátně projevoval s větší mírou agresivity vůči ostatním spolužákům. Projevy problémového chování vedly k negativnímu hodnocení spolužáky, tím i k vyčleňování žáka z kolektivu, spíše k přehlížení. Žák také nesdílí ostatním svoje zážitky, tím je snížena možnost bližšího poznání žáka. K pozitivnějšímu vnímání žáka přispěla podpora rozvoje fyzické zdatnosti žáka s PAS v rámci pobytu ve školní družině. Spolužáci začali oceňovat žákovi schopnosti, oceňovali jeho přítomnost ve družstvě. To zřejmě ovlivnilo chuť žáka se zapojovat i do podobných aktivit, ale i do aktivit, které dříve odmítal. Pozitivnější hodnocení spolužáky mohlo vést u žáka i k nárůstu sebevědomí. Žák se účastní téměř všech mimoškolních aktivit. Což hraje také významnou roli v začleňování žáka. Žák je brán jako součást třídy. Z hodnocení pedagogů také vyplývá, že spolužáky z kmenové třídy je žák přijímán s respektem k jeho zvláštnostem či projevům. U žáků jiných tříd situace je situace odlišná. Někteří žáci zřejmě zneužívají snadnější popudlivosti pro zesměšnění žáka a pro svoje vlastní pobavení.



## Diskuze

Časté obtíže v komunikaci a v sociální interakci jsou považovány za nejzávažnějšími projevy PAS. Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce bylo popsat a zhodnotit vývoj žáka s PAS, především se zaměřením na jeho sociální chování a komunikaci v prostředí běžné třídy. Dalším cílem bylo zhodnotit jeho postavení v kolektivu školní třídy.

V proběhlé případové studii se jednotliví pedagogičtí pracovníci písemně vyjadřovali k vybraným oblastem, které jsou úzce propojené a spolupodílí se na formování pozice žáka s PAS ve třídě a na začleňování do třídního kolektivu. Z výše uvedené analýzy písemných vyjádření vyplývá, že především v prvním a ve druhém ročníku byl žák s PAS ostatními spolužáky negativně vnímán a byl vyčleňován z kolektivu. Příčinu můžeme zřejmě přičítat vyšší frekvenci výskytu problémového chování, za které byly označeny fyzické ataky žáka s PAS vůči ostatním spolužákům. Fyzické ataky ovšem nebyly vedeny s úmyslem někomu ublížit, ale byly vázány na konkrétní situace (přesuny, náhlé změny, neadekvátně řešené nedorozumění) nebo na změnu nálady žáka s PAS. Také obtíže s navazováním adekvátního kontaktu s vrstevníky či nepřiměřené reakce na vlastní neúspěch nebo chybu mohlo být příčinou nezájmu či přehlížení ze strany spolužáků.

Pedagogičtí pracovníci shodně označili jako pozitivní přínos v rámci začleňování žáka s PAS jeho pobyt ve školní družině. Zde měl žák příležitost rozvíjet a prohlubovat sociální dovednosti v méně formálním prostředí oproti kmenové školní třídě. Ve školní družině se zdokonalil v míčových hrách, což vedlo u jeho spolužáků k ocenění jeho fyzické zdatnosti. To následně ovlivnilo i jeho postavení v třídním kolektivu. Tělesná zdatnost hraje právě v období mladšího školního věku významnou roli v utváření pozice ve vrstevnické skupině. Zajisté v tomto ohledu nemůžeme opomenout roli i vliv a celkové nastavení rodiny, která sport a pohyb u žáka podporuje a rozvíjí. Významným vlivem při začleňování je i vzniklé kamarádství mezi žákem s PAS a spolužákem.

Přetrvávající charakter obtíží vykazuje komunikace žáka s PAS s dospělými. V zahajování komunikace je žák nejistý, nevyvíjí dostatečnou iniciativu. Naopak komunikaci s vrstevníky je více nakloněn, je více uvolněnější, kontakty navazuje, občas je neumí přiměřeně zahájit. Větší přijímání spolužáky žáky motivuje žáka s PAS i k činnostem, které dříve odmítal.

Případová studie poukazuje na řadu problémů, s kterými se žák s PAS v průběhu dosavadního vzdělávání potýká. Tyto obtíže vycházejí z primárních deficitů PAS. Jak uvádí Thorová (2016) kvalita poruch sociální interakce a komunikace je u jednotlivých žáků s PAS různá. Žáci s PAS mají ve vztazích s vrstevníky potíže vždy. Role vrstevníků je v socializačním procesu důležitá. Žáci s PAS o kontakty s vrstevníky stojí, ale většinou je neumí přiměřeně navázat. Autorka také upozorňuje na fakt, že nápadnější potíže žáci s PAS zažívají po nástupu do kolektivního zařízení (MŠ, ZŠ). Způsob sociální interakce ovšem není stabilním projevem, může se s věkem měnit.

O náročnosti začleňování žáka s PAS především během prvních dvou ročníků docházky do základní školy se zmiňuje také autorka bakalářské práce Vzdělávání žáků s autismem na 1. stupni běžné ZŠ. Na tomto zjištění se na sobě nezávisle shodlo šest pedagogů, kteří vzdělávali žáka s PAS, a kteří také informovali, že v dalších letech vzdělávání pozorovali narůstající toleranci a větší začleňování žáka s PAS do kolektivu třídy. (Uhrinová, 2020)

Z této shody ovšem nelze vyvozovat obecný závěr, že na počátku je začleňování žáka s PAS vždy náročné a s postupem doby se stav zlepšuje. Způsob začleňování žáka s PAS do prostředí běžné třídy je ovlivněn mnoha faktory. Roli sehrávají jednak pedagogové a jejich přístup, složení třídy a třídní klima, ale také sám žák s PAS a jeho osobnostní charakteristiky a tíže symptomatických projevů. Existuje mnoho žáků se stejnou diagnózou, přesto každý je jiný.

Náladovost žáka s PAS jako faktor ovlivňující zapojování žáka s PAS do kolektivních aktivit zmiňuje i autorka diplomové práce Analýza rozvoje sociálních kompetencí u žáka s poruchou autistického spektra v běžné základní škole. (Kijová, 2019)

V souvislosti se vzděláváním žáků s PAS je velmi často zmiňováno problémové chování, které může být důsledkem primárních obtíží komunikačního deficitu, snížené schopnosti chápat pravidla sociální interakce, omezené schopnosti porozumět emocím druhých, nevhodného prostředí a přístupu. Právě narušení komunikační schopnosti a sociálních dovedností vede k odlišnému vnímání ostatními spolužáky.

Na zajímavý fakt upozorňuje autorka diplomové práce Role třídního klimatu ve společném vzdělávání v základních školách. Během svého výzkumu došla ke zjištění, že žáci s oslabením kognitivního vývoje nebo žáci se specifickými poruchami učení bývají spolužáky příznivěji vnímáni a stávající se plnohodnotnými členy třídy na rozdíl

od žáků s PAS, kteří sice bývají respektováni, ale nejsou začleněni do kolektivu. (Medříková, 2020)

Mezi problémové chování bývá zahrnována agrese, destruktivní činnost, afekty, sebezraňování, stereotypní činnosti a rituály. (Thorová, 2016) Někteří žáci s PAS mohou reagovat na stres a úzkost vztekem či agresí, to ovšem neznamená, že agrese je všeobecným projevem žáků s PAS. (Vosmik, Bělohávková, 2010) Což je velmi důležité si uvědomit, protože celkem často se setkáváme s názory, které jsou stavěny právě na obavách větší agrese ze strany žáků s PAS.

Pro praktickou část bakalářské práce byl zvolen kvalitativní přístup, který umožňuje prozkoumat názory, pocity, zkušenosti respondentů do větší hloubky a lépe pochopit souvislosti.

Limity praktické části bakalářské práce lze spatřovat v omezeném počtu metod sběru dat. Omezené možnosti byly způsobeny okolnostmi kolem onemocnění COVID-19. V důsledku přerušení kontaktní výuky žáků ZŠ nemohlo proběhnout dlouhodobé pozorování žáka s PAS v prostředí kmenové třídy. Zúčastněné pozorování mohlo přinést bližší a přesnější informace o frekvenci výskytu problémového chování, o způsobech navazování kontaktů, či možnost přímého pozorování zapojování žáka s PAS do kolektivních aktivit. Původním záměrem bylo také opakované provedení dotazníkového šetření pomocí dotazníku B-4 v kmenové třídě žáka s PAS, které mohlo přinést srovnání, jak žáka s PAS ostatní žáci vnímají. Dalším limitem předkládané práce mohla být neobjektivita či nezkušenost při interpretaci dat získaných písemným vyjádřením pedagogických pracovníků.

## Závěr

Bakalářská práce se zabývala tématem začleňování žáka s poruchou autistického spektra v prostředí běžné třídy.

Práce byla rozdělena do čtyř kapitol, přičemž první tři kapitoly tvořily teoretickou část bakalářské práce a čtvrtá kapitola byla zaměřena na empirický výzkum.

První kapitola se zaměřovala na teoretické poznatky týkající se poruch autistického spektra. Věnovala se terminologii, prevalenci, etiologii a klasifikaci PAS. Podrobněji se věnovala triádě problémových oblastí společných pro PAS a krátce nastínila i diagnostiku PAS.

Druhá kapitola se věnovala především pojmům integrace, inkluze a inkluzivnímu vzdělávání. Přibližovala legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání v České republice. Blíže charakterizovala podpůrná opatření a zmiňovala nejčastější typy podpůrných opatření, která se využívají při vzdělávání žáka s PAS.

Třetí kapitola přibližovala specifika vývojového období dětí mladšího školního věku. Zaměřila se na vývoj v rámci tělesné, motorické, psychické a sociální oblasti dítěte a dotkla se role vrstevnické skupiny.

Čtvrtá kapitola představuje praktickou část bakalářské práce. Hlavním cílem bylo popsat a zhodnotit vývoj konkrétního žáka s PAS se zaměřením na jeho sociální chování a komunikaci v prostředí běžné třídy. Dalším cílem bylo zhodnotit jeho postavení v kolektivu. Praktická část má charakter kvalitativního výzkumného šetření, které bylo zpracováno formou případové studie. Při zpracování dat bylo využito analýzy neformálních rozhovorů, analýzy dokumentů, analýzy písemných vyjádření. V rámci případové studie byla vypracována osobní, rodinná a školní anamnéza a proběhla analýza písemných vyjádření pedagogických pracovníků, z kterých vzešla hodnocení vybraných oblastí.

Hodnocení jednotlivých pedagogických pracovníků se většinou shodovala. Z hodnocení vyplynulo, že žák s PAS vykazuje pozitivní změny ve vývoji v některých zkoumaných oblastech sociálního chování a komunikace. Tyto změny byly zaznamenány především ve zkoumaných oblastech – žákova pozice v kolektivu, výskyt konfliktů, navazování kontaktu a vztah se spolužáky, problémové chování. Snižující se frekvence problémového chování a narůstající snaha žáka zapojit se do kolektivních činností vede ke kladnějšímu přijímání spolužáky. Žák také snadněji a uvolněji navazuje kontakt se spolužáky. Při komunikaci a spolupráci s dospělými ale výraznější

posun zaznamenán nebyl. Výkonnost i zapojování žáka stále ovlivňuje proměnlivost jeho nálady.

Hodnocení pedagogů přineslo informace, které se týkaly vzdělávání žáka s PAS hlavně z období před přerušением prezenční výuky, ke kterému došlo v březnu 2020 a které trvá s různými krátkými přestávkami doposud. Proto se jejich hodnocení vztahují především na první tři ročníky školní docházky žáka. Z tohoto důvodu nemohl být zcela naplněn hlavní cíl empirické části, který si kladl za cíl zhodnotit vývoj v sociálním chování a komunikaci za poslední čtyři roky.

Přerušení kontaktní výuky také vedlo k nemožnosti blížeji prozkoumat faktory, které se spolupodílejí na začleňování žáka. Omezené možnosti sběru dat významně limitují výsledky dané empirické části bakalářské práce. I přesto může bakalářská práce přinést informace, které mohou být využity jako inspirace při vzdělávání žáků s PAS. Přináší informace k projevům konkrétního žáka, které mohou sloužit ke srovnání i k hledání společných znaků. Z hodnocení pedagogů také vyplynula nutnost okamžitého řešení problémových situací, které během vzdělávání žáka nastaly. Nastavení jasných pravidel ve třídě a ocenění silných stránek žáka jsou výraznými faktory, které ovlivňují nejen klima třídy, ale i začleňování žáka s PAS do školní třídy.

## Zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. (2016) *Realizace inkluzivní edukace v České republice*. In: LECHTA Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 205-219. ISBN 978-80-262-1123-5.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. (2012). *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3309-7.

HARTL, Pavel. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.

HENDL, Jan. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HOSÁK, Ladislav, Michal HRDLIČKA a Jan LIBIGER. (2015). *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2998-8.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. (2014). *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0686-6.

KENDÍKOVÁ, Jitka. (2016). *Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ilustroval Anna TROUSILOVÁ. Praha: Raabe. KuliFerda a jeho svět rozvíjí - připravuje - pomáhá - napravuje - baví! ISBN 978-80-7496-271-4.

KENDÍKOVÁ, Jitka. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-50-6.

KENDÍKOVÁ, Jitka. (2018). *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-90-9.

KIJOVÁ Veronika. (2019). *Analýza rozvoje sociálních kompetencí u žáka s poruchou autistického spektra v běžné základní škole*. Brno. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Barbora Chlebedarová.

- LAMAČOVÁ, Kateřina (2019). Možnosti speciálně pedagogické a psychologické podpory při vstupu osoby s PAS do školského prostředí. In *Podpora osob s autismem a jejich rodin v Olomouckém kraji*. Olomouc: Olomoucký kraj. ISBN 978-80-7621-025
- LANGER, Jiří. (2016). *Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5119-0.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, Viktor, ed (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. (1994). *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele.
- MEDŘÍKOVÁ Alice. (2020). *Role třídního klimatu ve společném vzdělávání v základních školách*. Olomouc. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Palackého. Katedra psychologie. Vedoucí diplomové práce Jan Šmahaj.
- PASTIERIKOVÁ, Lucia. (2013). *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3732-3.
- POLÍNEK, Martin Dominik a Zdeňka POLÍNKOVÁ. (2016). *Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ: (předcházení problémům)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5056-8.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RABOCH, Jiří, Michal HRDLÍČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. (2015). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.
- SKUTIL, Martin. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. (2019). *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.
- ŠEDIBOVÁ, Andrea a Katarína VLADOVÁ. (2016). *Autismus a další pervazivní vývojové poruchy*. In: LECHTA Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 317-333. ISBN 978-80-262-1123-5.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. (1999). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-953-0.

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

THOROVÁ, Kateřina. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

THOROVÁ, Kateřina. (2008). *Školní pas pro děti s PAS: Informační příručka. 2.* Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o.s. ISBN 978-80-87690-10-9

UHRINOVÁ, Kateřina. (2020). *Vzdělávání žáků s autismem na 1. stupni běžné ZŠ*. Brno. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky. Vedoucí bakalářské práce Evžen Řehulka.

VÁGNEROVÁ, Marie. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

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

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

ZMEŠKALOVÁ, Daniela. (2019) Diagnostika poruch autistického spektra. In *Podpora osob s autismem a jejich rodin v Olomouckém kraji*. Olomouc: Olomoucký kraj. ISBN 978-80-7621-025-7.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3377-6.



## Odborné články

DUDOVÁ, Iva a Markéta MOHAPLOVÁ. Poruchy autistického spektra – 1. díl. *Psychiatriepropraxi.cz* [online]. 2016, 17(3), 151-153 [cit. 2021-02-23]. Dostupné z: <https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2017/02/06.pdf>

DUDOVÁ, Iva a Markéta MOHAPLOVÁ. Poruchy autistického spektra – 2. díl. *Psychiatriepropraxi.cz* [online]. 2016, 17(4), 204-207 [cit. 2021-02-23]. Dostupné z: <https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2017/89/02.pdf>

KICKOVÁ, Štěpánka a Michal HRDLIČKA. Screening poruch autistického spektra. *Psychiatriepropraxi.cz* [online]. 2020, 21(1), 7-12 [cit. 2021-02-23]. Dostupné z: <https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2020/01/01.pdf>

MAENNER, J. Maenner , Kelly A. SHAW, Jon BAIO, et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *Morbidity and mortality weekly report. Surveillancesummaries (Washington, D.C: 2002)* [online]. 2020, 69(4), 1-12 [cit. 2021-02-23]. ISSN 15458636. Dostupné z: doi:10.15585/mmwr.ss6904a1

SLEPIČKOVÁ, Lenka, Karel PANČOCHA a Helena VAĐUROVÁ. Časný záchyt poruch autistického spektra v ordinacích PLDD. *Pediateriepropraxi.cz* [online]. 2019, 20(6),330-334[cit.2021-02-23].Dostupné z: <https://www.pediateriepropraxi.cz/pdfs/ped/2019/06/05.pdf>

## Internetové zdroje

NAUTIS (2021). *Autismus* [online]. [cit. 2020-07-18]. Dostupné z: <https://nautis.cz/cz/autismus>

NAUTIS (2020). *Výroční zpráva* [online]. [cit. 2021-02-21]. Dostupné z: [https://nautis.cz/\\_files/userfiles/Vyrocní\\_zpravy\\_NAUTIS/VZ-nautis-2019.pdf](https://nautis.cz/_files/userfiles/Vyrocní_zpravy_NAUTIS/VZ-nautis-2019.pdf)

Worldhealthorganisation (2016). *Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. [cit. 2020-07-18]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci>

MŠMT (2018). *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 – 2020* [online]. [cit. 2020-08-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/files/APIV/APIV-2019-2020-web.pdf>

MŠMT (2014). *Strategie vzdělávací politiky 2020* [online]. [cit. 2020-08-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, ČADILOVÁ, Věra a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření dílčí část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických nemocí* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého. [cit. 2020-08-19]. ISBN 978-80-244-4689-9. Dostupné z: [www.katalog.upol.cz](http://www.katalog.upol.cz)

Všeobecná zdravotní pojišťovna ČR(2021). *Otázka týdne. Jak se provádí vyšetření poruch autistického spektra při preventivní prohlídce malých dětí?* [online]. [cit. 2021-02-23]. Dostupné z: <https://www.vzp.cz/o-nas/tiskove-centrum/otazky-tydne/vysetreni-poruch-autistickeho-spektra-u-deti>

## Legislativní normy

*Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online] [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

*Vyhláška č. 27/2016Sb. , o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online] [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

*Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [online] [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

## Seznam použitých zkratk

PAS	Poruchy autistického spektra
DSM-5	Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních poruch
WHO	Světová zdravotnická organizace
AS	Aspergerův syndrom
IVP	Individuální vzdělávací plán
ŠPZ	Školní poradenské zařízení
SPC	Speciálně pedagogické centrum
PPP	Pedagogicko psychologická poradna
PO1	Podpůrná opatření prvního stupně
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
PLPP	Plán pedagogické podpory
AP	asistent pedagoga

## **Přílohy**

Příloha1 - Informovaný souhlas zákonného zástupce žáka

### **Informovaný souhlas účastníka výzkumu**

Vážení rodiče,

jmenuji se Šárka Borková a jsem studentkou studijního oboru speciální pedagogika – vychovatelství na Univerzitě Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci.

V současné době vypracovávám závěrečnou práci na téma Začleňování žáka s PAS v prostředí běžné třídy. Součástí bakalářské práce je i praktická část. Jejím cílem bude zhodnotit a popsat vývoj žáka s PAS se zaměřením na jeho sociální interakce a komunikaci v třídním kolektivu. Za účelem vypracování podrobnější anamnézy Vás žádám o podepsání informovaného souhlasu, kterým mi umožníte nahlédnout do potřebné školní dokumentace a získat tak potřebné informace, které budou využity pouze pro účely vypracování bakalářské práce. Při nakládání s informacemi bude zachována veškerá anonymita Vaše i Vašeho dítěte.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity výhradně pro účely vypracování závěrečné práce studentky. Měl/a jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit a zeptat se studentky na vše pro mne podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Prohlašuji, že беру na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu.

Souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu. Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu a druhý studentka.

Jméno a příjmení účastníka výzkumu: \_\_\_\_\_

Podpis účastníka výzkumu: \_\_\_\_\_

V \_\_\_\_\_ Dne \_\_\_\_\_

## Příloha 2 – Informovaný souhlas pro pedagogické pracovníky

### **Informovaný souhlas účastníka výzkumu**

Vážená paní učitelko/vychovatelko/asistentko pedagoga,  
jmenuji se Šárka Borková a jsem studentkou studijního oboru speciální pedagogika – vychovatelství na Univerzitě Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám závěrečnou práci na téma Začleňování žáka s PAS v prostředí běžné třídy. Součástí bakalářské práce je i praktická část. Jejím cílem bude zhodnotit a popsat vývoj žáka s PAS se zaměřením na jeho sociální interakce a komunikaci v třídním kolektivu. Na základě naší předchozí domluvy bych Vás poprosila o písemné vyjádření, které se bude týkat zhodnocení žáka s PAS se zaměřením na jeho sociální chování a komunikaci. Vaše hodnocení by se mělo dotýkat těchto oblastí: pozice v kolektivu, spolupráce a komunikace s pedagogy, navazování kontaktu a vztah se spolužáky, práce ve skupině a ve dvojici, problémové chování, neadekvátní reakce, výskyt konfliktů, specifikace sociálního chování a projevů žáka. Informace, které touto cestou získám, budou použity jako podklad pro analýzu vybraných oblastí. Tímto Vás žádám o podepsání informovaného souhlasu, kterým mi umožníte získané informace využít pro moji bakalářskou práci. Při práci s informacemi bude zachována veškerá anonymita.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity výhradně pro účely vypracování závěrečné práce studentky. Souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu. Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu a druhý studentka.

Jméno a příjmení účastníka výzkumu: \_\_\_\_\_

Podpis účastníka výzkumu: \_\_\_\_\_

V \_\_\_\_\_ Dne \_\_\_\_\_

<b>B - 4 dotazník</b>
-----------------------

<b>Jméno:</b>
---------------

<b>1. Kterého ze spolužáků nebo spolužaček máš nejraději?</b>
---

1.
----

2.
----

3.
----

<b>2. Kterého spolužáka nebo spolužačku nemáš rád?</b>
--

1.
----

2.
----

3.
----

<b>3. K uvedeným vlastnostem uveď jméno spolužáka:</b>
--

spolehlivý -
--------------

protivný -
------------

zábavný -
-----------

nespolehlivý -
----------------

se všemi kamarád -
--------------------

osamocený -
-------------

<b>4. Odpověz na tyto otázky:</b>
-----------------------------------

Ve třídě jsem spokojen.
-------------------------

ano - ne
----------

Jsme spíš hádavá třída.
-------------------------

ano - ne
----------

Do školy se obvykle těším.
----------------------------

ano - ne
----------

Máme spolužáka, který nám ubližuje.
-------------------------------------

ano - ne
----------

Některému spolužákovi je ubližováno.
--------------------------------------

ano - ne
----------

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Šárka Borková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2021

<b>Název práce:</b>	Začleňování žáka s PAS v prostředí běžné třídy
<b>Název v angličtině:</b>	Inclusion of the people with ASD into a main stream classroom
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářskou práci tvoří dvě části. Teoretická část se zabývá problematikou poruch autistického spektra, inkluzivním vzděláváním a specifiky vývojového období dětí mladšího školního věku. Praktická část má charakter kvalitativního výzkumného šetření, které bylo zpracováno formou případové studie. V rámci studie byl zhodnocen vývoj konkrétního žáka s PAS v oblastech sociální chování a komunikace.
<b>Klíčová slova:</b>	Poruchy autistického spektra, triáda, integrace, inkluze, inkluzivní vzdělávání, podpůrná opatření, dítě mladšího školního věku, sociální chování, komunikace
<b>Anotace v angličtině:</b>	This bachelor's thesis is divided into two parts. The theoretical section deals with the problems of Autism spectrum disorder, inclusive education, and the specifics of the children at the younger school-age. The practical section contains qualitative research based on the case study. The study evaluates the development of an individual pupil with ASD regarding social behavior and communication.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Autism spectrum disorder, triad, integration, inclusion, inclusive education, supporting measures, child of the younger school-age, social behavior, communication
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha 1 Informovaný souhlas zákonného zástupce žáka Příloha 2 Informovaný souhlas pro pedagogické pracovníky Příloha 3 Dotazník B - 4
<b>Rozsah práce:</b>	50
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk