



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

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

Specifické potřeby osob s poruchou autistického spektra na vysoké škole

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:
SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Tereza Jánosovitsová
Vedoucí práce: Mgr. Aneta Marková Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „*Specifické potřeby osob s poruchou autistického spektra na vysoké škole*“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 14. 08. 2018

.....

podpis

Poděkování

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

Specifické potřeby osob s poruchou autistického spektra na vysoké škole

Abstrakt

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

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

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

Klíčová slova

poruchy autistického spektra, specifické potřeby, podpůrná opatření

Specific needs for people within autistic disorder studying at University

Abstract

The main aim of my bachelor thesis was to find out what specific needs people with autism spectrum disorders have at college and what kind of support measures are being implemented in schools.

The bachelor thesis is divided into the theoretical and empirical part. In the theoretical part I deal with the theoretical starting points for the given topic. I describe disorders of the autistic spectrum, their causes and manifestations. I also deal with general tertiary education. In the last part of the theoretical work I describe university education of people with autistic spectrum disorders. The empirical part defines the research problem, the research objectives and the research set. A case study was used here. The semi-structured interview method was used to collect the data. A research survey was conducted with two informants who described their college studies in detail. I also analyzed the documents I received from the informants and conducted interviews with classmates of the informants.

On the basis of case studies, we learned how the undergraduate study of the informants, what problems they encountered, what kind of relationships they had with their classmates and teachers, what specific needs they had and what support measures they had implemented.

Key word

autistic spectrum disorders, specific needs, supportive measures

OBSAH

OBSAH.....	3
ÚVOD.....	5
1 TEORETICKÁ ČÁST	7
1.1 PAS	7
1.1.2 Příčiny poruch autistického spektra.....	8
1.1.4. Aspergerův syndrom.....	13
1.2 Terciární vzdělávání.....	14
1.2.1 Vysokoškolské vzdělávání.....	14
1.2.4 Pomaturitní vzdělávání na jazykových školách.....	15
1.2.5 Význam terciálního vzdělávání	16
1.3 Vysokoškolské vzdělávání osob s PAS	16
2 METODOLOGICKÁ ČÁST	20
2.1 Výzkumný problém	20
2.2 Výzkumný cíl a výzkumné otázky.....	20
2.3 Výzkumný soubor.....	21
2.4 Technika sběru dat	22
2.5 Otázky pro rozhovory	24

2.5.1	Hledání informantů	26
2.5.2	Analýza dat	27
2.6	Etika výzkumu	28
3	PRAKTICKÁ ČÁST	30
3.1	Výsledky výzkumu	30
3.1.2	Klára.....	36
3.2	Diskuze	41
	ZÁVĚR	45
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	47
	PŘÍLOHY	51
	SEZNAM TABULEK	55

ÚVOD

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

V rámci teoretické části bakalářské práce jsem vypracovala tři hlavní kapitoly. První z nich je pojmenovaná PAS. Pojednává o poruchách autistického spektra, které obecně definuje, dále se zabývá jejich příčinami a projevy. Další kapitola nazvaná terciární vzdělávání popisuje systém terciárního vzdělávání a jeho možnosti. Třetí kapitola se již přímo zaměřuje na vysokoškolské vzdělávání osob s poruchami autistického spektra. Popisuje především možnosti studenta se specifickými potřebami v rámci vysokoškolského vzdělávání.

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

Využití mojí bakalářské praxe může spočívat například v doplnění výuky. Domnívám se totiž, že vzhledem k poměrně nízkému množství literatury na téma vysokoškolského vzdělávání osob s poruchami autistického spektra, může být práce zajímavým

zdrojem. Také by mohla sloužit pro vysokoškolské pedagogy, kteří se připravují na výuku studenta s poruchou autistického spektra.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 PAS

„Kdyby teď ale někdo objevil lék na autismus, dost možná bych si vybral zůstat tak, jak jsem. A proč? Protože jsem pochopil, že se všichni musíme snažit radovat se ze života, ať už jsme postižení, nebo ne. Navíc pro nás lidi s autismem je autismus norma, takže stejně ani pořádně nevíme. Co vlastně znamená být normální. Když máme rádi sami sebe, tak je jedno, jestli máte autismus, nebo ne.“ (Higashida, 2016, str. 73).

1.1.1 Základní definice

Dle Ošlejškové je pojem autismus starší a velmi rozšířený název pro celou skupinu poruch (2008). Tento termín je v posledních letech nahrazen termínem poruchy autistického spektra (Ošlejšková, 2008). Poruchy autistického spektra jsou charakterizovány kvalitativním omezením recipročních sociálních interakcí (sociálně – emoční dovednosti uplatňované ve vztazích), dále narušením v oblasti verbální a neverbální komunikace (řeč, gesta, mimika) a také omezením představivosti a imaginace (hra, volný čas a používání předmětů) (Čadilová et al. 2007). Další charakteristický rys je omezený, stereotypní a opakující se soubor zájmů a činností (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2008). *„Pro syndromy je charakteristická značná variabilita symptomů“* (Čadilová et al., 2007, str. 12). Poruchy autistického spektra můžeme zařadit pod pervazivní vývojové poruchy (Bartoňová et al., 2007).

Termín pervazivní vývojové poruchy je společným označením pro závažnější poruchy, které se projevují již od raného dětství a závažně a komplexně postihují psychický vývoj dítěte (Vágnerová, 2012). Slovo pervazivní neboli vše pronikající vyjadřuje hloubku poruchy a narušení osobnosti v mnoha směrech (Čadilová et al., 2007).

V bakalářské práci se tedy používá termín poruchy autistického spektra.

1.1.2 Příčiny poruch autistického spektra

Historicky se poruchy autistického spektra vysvětlovaly pomocí psychoanalytické teorie, ta vycházela z předpokladu, že jde o emocionální poruchy, jejichž hlavním projevem je uzavřenost (Jelínková, 2010). Ta je reakcí na odmítavý a negativní postoj rodičů, jednalo se především o matky (Jelínková, 2010). Zaléčení autismu tedy znamenalo odebrání dítěte rodičům a separace v psychiatrické léčebně, kde byla praktikována terapie a medikace (Jelínková, 2010). Tato teorie je dnes již překonaná a odmítnutá, neboť zanechává mnoho negativních důsledků, které mohou postihnout rodinu i samotné dítě (Ludíková, Kozáková, 2012). V šedesátých až sedmdesátých letech dochází k odklonu od psychoanalytické teorie a vyvíjí se nový názor, že jde o poruchu vývojovou (Jelínková, 2008). Příčiny vychází z oblasti organické, somatické a biologické (Jelínková, 2008). V roce 1977 Americká autistická společnost poprvé definuje pojem autismus a v roce 1988 se autismus zařazuje mezi poruchy vývojové (Jelínková, 2008). Velmi důležitá je konference v Hamburku s názvem „Autismus dnes a zítra“, která odmítla psychoanalytickou teorii a přiklonila se k organicko-vzdělávací teorii (Jelínková, 2008).

V současné době se setkáváme s dalšími rozšiřujícími názory na etiologii poruch autistického spektra, dle Žampachové a Čadilové se jedná o: „*primárně geneticky determinovanou poruchu. Narušení strukturálních vývojových genů CNS je příčinou funkčně-morfologické poruchy vývoje mozku, zejména na úrovni vytváření asociačních neuronálních okruhů. Nedostatečné funkční propojování center pro zpracování sensorických, sociálních a emočních podnětů je příčinou oslabení integrativní funkce mozku s výsledným převažujícím selektivním nekontextuálním vnímáním a poruchou symbolizace. Vlivy prostředí jsou sekundární, jejich význam je spíše v oblasti přidružených poruch chování a emocí*“ (2015, str. 14).

Dle Ludíkové a Kozákové (2012) se jasnou příčinou vzniku zatím nepodařilo prokázat. Dle Thorové (2006) jsou poruchy autistického spektra považovány za vrozené a řadíme je mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě. Předpokládáme, že

vzhledem k tomu, jak široká škála existuje v projevech, bude možné identifikovat i mnoho příčin vzniku poruch autistického spektra, jedná se tedy o multifaktoriální příčiny(Thorová, 2006).Na vzniku poruch autistického spektra se významně podílí genetické faktory(Thorová, 2006). Určitou roli mohou sehrát i rizikové faktory v těhotenství (některé virové infekce či rubeola), dalšími možnými příčinami jsou komplikace v prenatální či perinatálním vývoji (Thorová, 2006).„*Na závěr poukážeme na tzv. „spouštěcí mechanismy poruch autistického spektra“, o kterých se zmiňuje Hoffman (2008). Řadí mezi ně prostředí (např. olovo, rtuť, hliník, toluen apod.), stravu (nedostatek vápníku, hořčíku, železa apod.), metabolické obtíže (nedostatečná detoxikace ledvinami, abnormality v režimu aminokyselin apod.), narušení funkcí štítné žlázy, střevní nemoci (propustnost střev, přebytek kvasinek, pabakteriální toxiny apod.), alergie a imunologické aberace (infekce, očkování apod.)“*(Pastieriková, 2013, str. 19).

1.1.3 Projevy PAS

„*Společným jmenovatelem PAS jsou navenek pozorovatelné abnormality ve třech oblastech vývoje dítěte. Mluvíme o tzv. „autistické triádě“:*

1. narušená sociální interakce,

2. narušená sociální komunikace,

3. abnormality v chování, zájmech a hře. (Žampachová, Čadilová, 2015).

Dle TempleGrandinovéa Richarda Panekamohou první dvě kritéria znít podobně v tom smyslu, že obě obsahují problémy socializace (2013). Nedostatek komunikace úzce souvisí se sociálními nedostatky (Grandin, Panek, 2013). Obě jsou manifestacemi jednoho souboru příznaků často přítomných v různých kontextech (Grandin, Panek, 2013).

Narušená sociální interakce a sociální chování

Sociální chování můžeme u dětí pozorovat už od prvních dnů či týdnů života (Čadilová et al., 2007). Sociální úsměv, sociální broukání a oční kontakt se s každým měsícem vývoje upevňují (Čadilová et al., 2007). Porucha sociální interakce se s hloubkou postižení u jednotlivých dětí výrazně liší. Jednoznačně lze tedy říci, že sociální intelekt je vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v hlubokém deficitu (Grandin, Panek, 2013). Setkáváme se zde s celou škálou sociálního chování, které má zpravidla dva extrémní póly (Thorová, 2006). Pól osamělý a pól extrémní (Thorová, 2006). Při osamělém pólu dítě zalézá pod stůl, při každé snaze o sociální kontakt se odvrátí, protestuje, stahuje se do koutku, zakrývá si oči a uši, hučí a třepe rukama před obličejem nebo se věnuje manipulaci s nějakým předmětem (Pastieriková, 2013). Naproti tomu pól extrémní zahrnuje nepřiměřené sociální aktivity, kdy se dítě s poruchou autistického spektra dotýká lidí, upřeně jim hledí do obličeje a dokáže vyprávět o věcech, které je nezajímají či obtěžují (Thorová, 2006).

Velmi důležitou oblastí je také sociální a empatické vnímání, tedy vnímání emocí druhých a následná reakce na ně (Pastieriková, 2013). Setkáváme se s názory, že osoby s autismem emoce nemají (Pastieriková, 2013). Realita je ale jiná, naopak jejich život je naplněn velmi silnými emocemi (Pastieriková, 2013). Postupně se učí rozeznávat i emoce druhých a v pozdějším věku mohou být schopni rozeznávat základní emoce, často ale tápou při rozlišování jemnějších projevů emocí nebo v případech, kdy jsou emoce součástí složitějších sociálních situací (Žampachová, Čadilová, 2015). Vermeulen nazývá osoby s poruchami autistického spektra „konkrétními lidmi“ (2006). Svět vnímají především pozorováním, je jim jasné to, co je konkrétní a viditelné, proto jsou pro ně vztahy velmi složitou oblastí života (Vermeulen, 2006).

Komunikace

Schopnost komunikovat není pouze o řeči, ale znamená proces, u kterého dochází k výměně informací mezi lidmi a to prostřednictvím verbálních i neverbálních prostředků (Pastieriková, 2013). Narušení může znamenat problémy s pochopením

a porozuměním druhému člověku (Pastieriková, 2013). Dítě se učí komunikovat již od útlého věku, jak s dospělými tak s ostatními dětmi (Žampachová, Čadilová, 2015). Dítě tím získává nové sociální zkušenosti a učí se přizpůsobovat svůj způsob komunikace skupině osob, se kterými jedná (Žampachová, Čadilová, 2015). Právě komunikace je velmi důležitým faktorem socializačního procesu a předurčuje budoucí postavení osoby ve společnosti (Žampachová, Čadilová, 2015). Z tohoto důvodu mohou mít osoby s poruchami autistického spektra problémy při vzdělávání i při pracovním procesu (Žampachová, Čadilová, 2015). Děti mohou totiž například špatně reagovat na své jméno, nepružně a málo reagovat na zadané pokyny, nereagovat na řeč, používat nevhodné výrazy a vulgarity, špatně porozumět a reprodukovat slyšený a čtený text (Staňková, 2007).

Komunikaci rozdělujeme na verbální a neverbální (Devito, 2008). Neverbální komunikace může být definována jako komunikace beze slov (Devito, 2008). Může to být například zrakový kontakt, mimika, postoje, přibližování se k ostatním, gestikulace a další projevy (Devito, 2008). Zdravé dítě začíná používat prvky neverbální komunikace již kolem šestého měsíce života, příkladem může být oční kontakt, ukazování a další (Pastieriková, 2013). U dítěte s poruchou autistického spektra je tento vývoj zpravidla zpomalený (Pastieriková, 2013). Většinou i v dospělosti při rozvinutí verbální komunikace zůstávají výrazné mezery v oblasti neverbální komunikace (Pastieriková, 2013). *„Všechny, příp. jen některé z těchto dovedností mohou zcela chybět, mohou být využívány omezeně, nepravidelně, izolovaně, nebo naopak nadměrně. Podobně jako řeč a jiné dovednosti se může neverbální komunikace rozvíjet opožděně (po 2. až 3. roce věku) (Žampachová, Čadilová, 2015, str. 12).“*

Verbální komunikace se u některých dětí nemusí vyvinout vůbec, někdy může zůstat jen na úrovni několika slov nebo může být její charakter výrazně zpomalený (Žampachová, Čadilová, 2015). Vývoj řeči může být ale také normální či nadstandardně rychlý (Žampachová, Čadilová, 2015). Dle Pastierikové jsou u verbální komunikace pro osoby s poruchami autistického spektra typické tyto znaky: *„echolálie (jak bezprostřední, tak i opožděné, které přetrvávají až do dospělého věku), neologismy, idiosynkrazie,*

nesprávné používání záměn – narušená pragmatická rovina řeči, fonologie (zvuková stránka řeči), sémantika (porozumění a vytváření smyslu řeči), syntax i gramatika (2013, str. 20).“ Často také dochází k repetitivním či ritualizovaným projevům v řeči (Žampachová, Čadilová, 2015). Dalším častým znakem je nesrozumitelnost řeči. Jak již bylo zmíněno, poruchy autistického spektra se projevují také velkou symptomatickou variabilitou, takže projevy u jednotlivých dětí mohou být i z hlediska řeči značně odlišné (Žampachová, Čadilová, 2015).

Abnormality v chování, zájmech a hře

Dítě s poruchou autistického spektra má zcela jiné vnímání okolního světa, jinak ho zpracovává i interpretuje (Vágnerová, 2012). Z toho můžeme jasně vyvodit, že takovéto dítě na svět i jiným způsobem reaguje (Vágnerová, 2012). Jedním z příkladů může být nerozlišování mezi živými a neživými objekty, dále nejsou schopni rozlišovat potencionální hrozby, ale naopak se vylekají při situacích, které ohrožující nejsou (Vágnerová, 2012). Dalším častým jevem je narušení imaginace, které má na mentální vývoj dítěte také negativní vliv a to hned v několika směrech (Pastieriková, 2013). Děti obvykle preferují hry určené mnohem mladším dětem, hry jsou většinou neúčelné, jednoduché a nemají žádnou funkční vlastnost - různé přenášení věcí, vyndávání, zandávání, houpání, mávání a jiné (Pastieriková, 2013; Vágnerová, 2012). V pozdějším stadiu vývoje nastupují zpravidla stereotypní činnosti se vztahovými prvky – třídění, řazení a jiné (Pastieriková, 2013). Hra také může mít charakter stereotypní manipulace s věcmi – točení, otáčení či převrácení různých předmětů (Vágnerová, 2012). Stereotypní chování bývá patrné i v malbě – obvykle kreslí stejné předměty neustále znovu a znovu (Vágnerová, 2012). Fantazijní představy obvykle ve hře nepoužívají nebo jen omezeně, někteří se dokáží do takovéhoho typu hry zapojit v kolektivu (Žampachová, Čadilová, 2015). Zájmy dětí s poruchou autistického spektra bývají zpravidla omezené, specifické a často nepřiměřené věku (Žampachová, Čadilová, 2015).

Charakteristickým rysem poruchy je také lpění na neměnnosti prostředí a zachování rutiny, jedinec si hoví ve stereotypních činnostech a přesném denním režimu, na jakoukoliv změnu reaguje podrážděností, úzkostí či agresí (Žampachová, Čadilová, 2015). U některých dětí můžeme pozorovat tzv. pohybové stereotypy (Thorová, 2006). Děti je mohou využívat ke zrakové stimulaci, k vestibulokochleární stimulaci nebo k dotekové autostimulaci (Thorová, 2006). Charakteristická je také přecitlivělost na smyslové vjemy (Žampachová, Čadilová, 2015). Časté bývají i sklony k agresivitě, jak vůči osobám, tak vůči věcem (Vágnerová, 2012). Dochází k ní pravděpodobně z důvodu uvolnění napětí a úzkosti, jako k jakému si uvolnění (Vágnerová, 2012). Agresivita může být směřována i na sebe samu, sebepoškozování je v tomto případě také chápáno jako jakási forma úlevy (Vágnerová, 2012). V průběhu dospívání jedinci zpravidla od stereotypních návyků upouštějí (Pastieriková, 2013). V dospělosti je ale takové chování mnohem nápadnější a může vyvolávat nežádoucí pozornost, to znamená problematické začlenění se jedinců do majoritní společnosti (Pastieriková, 2013).

1.1.4. Aspergerův syndrom

Z důvodu zaměření výzkumu jsem se rozhodla zařadit do teoretické části kapitoly o Aspergerově syndromu.

Dle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů je Aspergerův syndrom charakterizován jako porucha nejisté nozologické validity (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2008). Jedná se o kvalitativní narušení reciproční sociální interakce, která je blízká autismu a charakteristická repetitivním a omezeným okruhem zájmů a činností (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2008). U Aspergerova syndromu symptomy často přetrvávají až do dospělosti. Dle Muhlpachra (2001) je základním znakem Aspergerova syndromu egocentrismus, který je spojený s absolutní izolací jedinců od vrstevníků (Muhlpachr, 2001). Jsou to spíše samotáři a také vyhledávají aktivity spíše pro jednotlivce (Muhlpachr, 2001). Dalšími typickými projevy Aspergerova syndromu jsou pohybová

neobratnost, citlivost smyslů, sociální naivita, šokující poznámky, důsledná pravdomlupnost, lpění na drobnostech, problémy v oblasti komunikace, specifické zájmy a rituály a problémy s vnímáním myšlenek a pocitů druhých (Attwood, 2005, Muhlpachr, 2001). Bývá poškozená hrubá motorika i jemná motorika (Muhlpachr, 2001). Jedinci bývají inteligentní po intelektuální stránce, nikoliv však po praktické, jsou proto označováni jako „sociálně handicapovaní“ (Muhlpachr, 2001).

1.2 Terciární vzdělávání

Terciární vzdělávání je to, které následuje po ukončení středoškolského studia zakončeného maturitní zkouškou (Veteška, Tureckiová, 2008). Může to být vzdělání vysokoškolské (bakalářské, magisterské, doktorské studium), ale také studium na vyšších odborných školách či jednoleté studium na pomaturitních jazykových školách (Veteška, Tureckiová, 2008).

1.2.1 Vysokoškolské vzdělávání

Je nejvyšším článkem vzdělávací soustavy České republiky a rozděluje se do tří stupňů:

- „bakalářský studijní program (ISCED 645), v délce 3–4 roky
- magisterský studijní program (ISCED 7), v délce 1–3 roky (ISCED 747), resp. 4–6 let v případě programů nenavazujících na bakalářský program – nestrukturované studium (ISCED 746),
- doktorský studijní program (ISCED 844), v délce 3–4 roky (Evropská komise, nedatováno, str. 1).“

Studium může probíhat ve třech formách a to prezenční, distanční a kombinované (Vondrák, 2015). Vysoké školy můžeme dělit podle několika kritérií (Vondrák, 2015). Podle typu školy je můžeme rozdělit na univerzitní a neuniverzitní (Koudelka, 2008). Vysoká škola univerzitního typu může uskutečňovat všechny typy studijních programů, mimo to se může podílet i na výzkumu či jiné další tvůrčí činnosti (Koudelka, 2008). Dále můžeme vysoké školy rozdělit podle právní formy (Koudelka, 2008). V České

republiky máme školy veřejné, soukromé a státní (Koudelka, 2008). Veřejné vysoké školy jsou zřizovány státem a financovány ze státního rozpočtu (Vondrák, 2015).

Ukončení studia se liší v různých stupních (Karpíšek et al., 2008). Bakalářský program je ukončen státní závěrečnou zkouškou (obvykle je součástí i obhajoba bakalářské práce) a studenti získávají titul Bc., respektive BcA (Karpíšek et al., 2008). Magisterský program je také obvykle zakončen státní závěrečnou zkouškou (obvykle je součástí i obhajoba diplomové práce) a absolventi standardně získávají titul Mgr. nebo Ing. (Anon, nedatováno). Doktorský program je ukončen státní doktorskou zkouškou, jehož součástí je obhajoba disertační práce a absolventi získávají titul Ph.D. (Evropská komise, nedatováno).

1.2.2 Vyšší odborné vzdělávání (ISCED 655)

Studium může mít několik forem: večerní, dálkovou, distanční a kombinovanou (Karpíšek et al., 2008). Studium obvykle zahrnuje teoretickou a praktickou část výuky (Karpíšek et al., 2008). Studium se ukončuje absolutoriem (zkouška z odborných předmětů, cizího jazyka a obhajoba absolventské práce). Absolvent získává označení DiS (Evropská komise, nedatováno).

1.2.3 Vyšší odborné vzdělávání v konzervatoři (ISCED 554)

Studium trvá šest nebo osm let (Anon). „Vzhledem k tomu, že programy mají charakter souvislého studia zahrnujícího také sekundární úroveň vzdělávání, a vzhledem k možnosti získat také střední vzdělání s maturitní zkouškou (ISCED 354) je toto vzdělávání popsáno v kapitole Vyšší sekundární vzdělávání a postsekundární neterciární vzdělávání (Evropská komise, nedatováno, str. 1).“

1.2.4 Pomaturitní vzdělávání na jazykových školách

Pomaturitní studium jazyka je upraveno vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 19/2014 Sb., ve znění pozdějších předpisů (Karpíšek et al., 2008). Umožňuje studovat velké spektrum jazyků (Anon, 2014). Absolvent získá certifikát Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Anon, 2014).

1.2.5 Význam terciárního vzdělávání

Profesor Petr Fiala definuje význam terciárního vzdělávání takto: „*Znalosti a dovednosti získané při studiu na vysoké škole zvyšují možnosti uplatnění na pracovním trhu a mohou napomoci i ke zlepšení kvality života v současné společnosti. Vzdělání ale nemá jen praktický účel, je to hodnota sama o sobě, která člověka obohacuje, umožňuje mu poznávat a porozumět (2010, str. 1).*“ Obecně je vzdělávání zásadní pro rozvoj společnosti, a to jak z hlediska společenského a kulturního, tak z hlediska hospodářského (Evropská komise, 2010).

1.3 Vysokoškolské vzdělávání osob s PAS

Pro mnoho mladých lidí je vysokoškolské studium velmi důležité (Květoňová-Švecová, 2007). Jeho absolvování může napomoci k získání dobré práce, lepšího finančního zabezpečení a celkově k rozvoji osobnosti jedince (Hájková et. al, 2012). Tím spíše je dokončení vysokoškolského studia důležité pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, a to především vzhledem k vysokému počtu nezaměstnaných osob se specifickými potřebami, jak je patrné z výzkumů úřadů práce (Hájková et. al, 2012).

Osoby se speciálními vzdělávacími potřebami mají dle školského zákona, novela č. 82/2015 Sb., možnost vzdělávat se ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Bazalová, 2017). V rámci vzdělávacího systému existují podpůrná opatření, která pomáhají žákům a studentům se specifickými vzdělávacími potřebami při zvládnutí vzdělávacího procesu a zároveň pomáhají pedagogům v podpoře žáka či studenta (Baslerová et al., 2015). Existují podpůrná opatření I. – V. stupně (Baslerová et al., 2015). O opatřeních I. stupně rozhoduje, navrhuje a poskytuje škola (Baslerová et al., 2015). U opatření II. až V. stupně navrhuje a pomáhá s realizací poradenské zařízení (Baslerová et al., 2015).

Pokud je charakter poruchy žáka vhodný, jsou nejprve využity pedagogické postupy a podpůrná opatření prvního stupně, jako je zvýšená individualizace a vytvoření plánu zvýšené podpory (Baslerová et al., 2015). Tato opatření mohou být použita bez doporučení školského poradenského zařízení (Bazalová, 2017). Pokud nedojde po

třech měsících ke zlepšení situace, posílá škola žáka do poradenského zařízení (speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko - psychologická poradna)(Baslerová et al., 2015). V tomto zařízení dojde k vyšetření žáka a případně k návrhu některého podpůrného opatření (Národní ústav pro vzdělávání). Podpůrná opatření, která se obvykle používají pro osoby s poruchami autistického spektra, jsou tato:

- úprava režimu výuky (časová či místní),
- modifikace vyučovacích metod a forem,
- intervence,
- speciální vyučovací pomůcky,
- úprava obsahu vzdělání,
- individualizace hodnocení,
- jiné formy přípravy na vyučování,
- zdravotní a sociální podpora,
- práce s třídním kolektivem,
- úprava prostředí (Žampachová, Čadilová, 2015).

Podpůrná opatření napomáhají k inkluzivnímu vzdělávání osob(Lang, Berberich, 1998).„*Inkluze znamená vytvoření takového prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnosti (Lang, Berberich, 1998, str. 28).*“Hlavní myšlenkou inkluzivního vzdělávání je, že každý člověk má své dary a nadání, které mohou být přínosem pro společnost (Lang, Berberich, 1998). Inkluzivní vzdělávání spočívá především v tom, že každý člověk má co kolektivu přinést a každý má stejné právo na vzdělání (Lang, Berberich, 1998). Inkluze je tedy mimo jiné i otázkou osobní a profesní vyspělosti pedagoga (Hájková et al., 2012). Je velmi důležité, aby pedagogové posilovali své pozitivní postoje a postoje svých studentů vůči osobám se speciálními potřebami (Hájková et al., 2012). Je nutné, aby potřeby těchto osob byly vnímány jako regulérní a nikoliv zvláštní, odchylné či dokonce zatěžující (Hájková et al., 2012). Inkluzivní vzdělávání může být realizováno pouze po konzultaci poradenského zařízení – vyhláška č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

definuje, již výše zmíněné dva typy zařízení, těmi jsou pedagogicko - psychologické poradny a speciálně pedagogická centra (Bazalová, 2017).

Na vysokých školách České republiky nemá podpora studentů se speciálními vzdělávacími potřebami žádné ucelené zakotvení v dokumentech či listinách, až na interní vyhlášky škol (Květoňová-Švecová, 2007). Vysoké školy proto zřizují poradenské pracoviště zaměřená na poskytování speciálních služeb, ta by měla zastávat v rámci inkluze jedince velmi důležitou roli (Pastieriková, 2013). Příkladem mohou být Autistické centrum nebo Teiresiás v Brně (Bazalová, 2017). Služby poskytované centrem Teiresiás spočívají v:

- úpravě přijímacího řízení i zkoušek během studia
- poskytování konzultací
- pomoci s rozvrhem
- vytvoření individuálního studijního plánu – samozřejmě, pokud student má komisionální rozhodnutí
- pomoci s komunikací s vyučujícími a spolužáky
- asistenčních služby
- individuální výuce a dalších službách, které pomohou studentům při výuce (Bazalová, 2017).

Opatření pro studenty vysokých škol se speciálními vzdělávacími potřebami jsou ale zpravidla nejednotná a nejsou dostatečná. Velkým problémem je i vnímání „neviditelného postižení“ (Hájková et al., 2012). Žáci, u nichž není postižení na první pohled viditelné, mívají s prosazením svých specifických potřeb zpravidla větší problém (Hájková et al., 2012). Při podpoře studenta mají velký vliv univerzity, vysokoškolští pedagogové a asistenti pedagoga (Hájková et al., 2012). *„Nejdůležitějším pravidlem celé spolupráce je respektovat diagnózu a v žádném případě ji nesdělovat například skupině na semináři, aby se připravila na 'výlevy' studenta s handicapem. V tomto případě můžeme mluvit o tzv. nálepkování a porušení etického kodexu. Výhradně týmová práce zajistí pro vzdělání studenta s Aspergerovým syndromem dobré podmínky*

(Středová, 2011, str. 100)“.Podpora studenta by měla začínat ještě před začátkem studia, a to v podobě vhodně upravených webových stránek a propagačních materiálů (Hájková et al., 2012). Důležitým faktorem je také zajištění klíčové osobnosti, tou může být studijní koordinátor či asistent při studiu (Hájková et al., 2012). Tato osoba napomáhá například s přijímacím řízením, se studijními povinnostmi, s komunikací s pedagogy a dalšími záležitostmi (Hájková et al., 2012).

Počet osob s poruchou autistického spektra, které se pokusili vystudovat nebo vystudovali vysokou školu, bohužel není známý (Pastieriková, 2013). Nejčastěji se jedná o osoby s Aspergerovým syndromem (Pastieriková, 2013). Zpravidla se jedná o individuální integraci, ale jsou i případy skupinové integrace (Bazalová, 2017). V České republice například funguje skupinová integrace pro osoby s Aspergerovým syndromem na Janáčkově akademii múzických umění (Bazalová, 2017).

2 METODOLOGICKÁ ČÁST

2.1 Výzkumný problém

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

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

2.2 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Na základě prostudované odborné literatury a v souladu s teoretickou částí mé bakalářské práce je hlavním cílem empirické části práce zjistit, jaké specifické potřeby mají osoby s poruchou autistického spektra na vysokých školách a jaká podpora

se realizuje u studentů s poruchami autistického spektra na vybrané vysoké škole. Ve výzkumu bych chtěla konkretizovat specifické potřeby informantů v jednotlivých fázích vzdělávacího procesu a následně shrnout nejdůležitější a nejčastější z nich. Dále budu specifikovat, jaká podpurná opatření byla pro daného studenta realizována. V neposlední řadě se budu věnovat volnočasovým aktivitám informantů a jejich navazování vztahů s ostatními spolužáky.

Výzkumné otázky jsou následující:

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

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

2.3 Výzkumný soubor

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

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

Obě dívky se mi snažily být nápomocné a ochotné, i přesto bylo poměrně obtížné získat informace, které byli pro případovou studii potřeba. Ze začátku dívky zpravidla

odpovídaly na otázky jednoslovnými výrazy a nechtěly odpovědi rozvíjet ani po výzvě nebo jen velmi stručně. Asi po třiceti minutách společně stráveného času se ale situace zlepšila a dívky se nakonec rozmluvily. Především Klára zašla do podrobností a dokázala popsat i značně nepříjemnou situaci, ke které během jejího studia došlo.

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

2.4 Technika sběru dat

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

Jako výzkumný design byla zvolena případová studie. Je používána pro popsání specifických složitých sociálních jevů (Švaříček, Šedová, 2007). Je to přístup, který je nejčastěji charakterizován jako kvalitativní, deskriptivní, exploratorní (průzkumný) a explanační (vysvětlující) (Mareš, 2015). Důležitý je holistický pohled badatele (Mareš, 2015). Jednotkou případové studie je případ – obvykle se jedná o konkrétní entitu, osobu, společnost, komunitu, ale i program (Mareš, 2015). Případovou studii můžeme definovat jako detailní analýzu případu (Kořan, 2008). Cílem studie je poskytnout hluboké porozumění nebo příčinné vysvětlení případu (Kořan, 2008). Badatel usiluje o komplexní náhled na celý případ v jeho přirozeném prostředí (Švaříček, Šedová, 2007). Měl by také využívat všechny dostupné metody sběru dat a využívat více informačních zdrojů (například využít rozhovoru, pozorování a analýzy

dat z dostupných lékařských zpráv) (Švaříček, Šedová, 2007). Cílem je skloubit tyto metody a vyložit případ jako jeden integrovaný systém (Švaříček, Šedová, 2007). U případových studií bývá zpravidla velmi důležité mít dostatečný čas na prozkoumání jevu a zabývat se problémem opravdu detailně (Švaříček, Šedová, 2007). Je totiž důležité pochopit veškeré mechanismy a okolnosti případu a teprve poté ho můžeme vyhodnotit (Švaříček, Šedová, 2007).

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

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

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

2.5 Otázky pro rozhovory

Ve výzkumu byly použity dva druhy rozhovorů. První byl realizován se dvěma dívkami, které mají poruchu autistického spektra a zároveň mají zkušenost se studiem na vysoké škole (ty budeme dále nazývat rozhovory č. 1). Druhý typ rozhovoru byl realizován se spolužáky těchto dívek (tyto rozhovory budeme dále nazývat rozhovory č. 2).

Otázky pro rozhovory č.1

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

1. Porucha autistického spektra
2. Výběr vysoké školy
3. Přijímací řízení
4. Po přijetí
5. Průběh studia
6. Zakončení studia
7. Volnočasové aktivity na vysoké škole
8. Navazování kontaktů s ostatními spolužáky

Tyto skupiny otázek mi pomohou k zjištění hlavních definovaných cílů. Dále si u jednotlivých skupin definuji vedlejší cíle výzkumu.

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

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

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

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

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

Další skupina otázek se týká ukončení studia a státních závěrečných zkoušek. Cílem je získat informace o ukončení studia a průběhu státních závěrečných zkoušek, budeme se věnovat specifickým potřebám jedince a zároveň i realizaci podpůrných opatření v rámci tohoto časového období.

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

V neposlední řadě se budeme zabývat otázkami navazování vztahů s ostatními spolužáky ve škole i mimo školu, budeme se zde zabývat atmosférou ve škole a

navazováním nových kontaktů. Cílem těchto otázek je zjistit specifické potřeby jedince v rámci navazování vztahů ve školním prostředí.

Rozhovory č. 2

Rozhovor je rozdělen do dvou částí. V první části jsou shrnuty otázky ohledně vztahu studentky s poruchou autistického spektra a její spolužačky / spolužáka. Druhá skupina otázek se týká specifických potřeb studentky a podpory ze strany vysoké školy (kompletní seznam otázek je k dispozici v přílohách – viz příloha č. 2). Okruhy nazýváme takto:

1. Vztah mezi informantem a osobou s poruchou autistického spektra
2. Specifické potřeby a podpora z pohledu spolužáka

První skupina otázek se zaměřuje na vztah studentky s poruchou autistického spektra a její spolužačky / spolužáka. Ptáme se zde na jejich společné zájmy, na jejich společně strávený čas, ale i na to, jak vnímá spolužák poruchu autistického spektra. Cílem těchto otázek je zjistit, jaký pohled má spolužák na osobu se specifickými potřebami.

Další skupina otázek se již zaměřuje na specifické potřeby a podporu školy z pohledu spolužáka. Jsou zde rozebírány názory spolužáků na tuto problematiku. Zaměřujeme se na prostředí ve třídě a realizaci těchto opatření. Snažíme se získat druhý pohled na celou problematiku. Cílem těchto otázek je zjistit, jak vidí podporu školy ostatní spolužáci ve třídě. Zda se jim opatření zdají regulérní či nikoliv a jakým způsobem oni vnímají specifické potřeby spolužačky.

2.5.1 Hledání informantů

Na základě doporučení rodinné přítelkyně paní doktorky Zuzany Širmerové, (od které jsem získala informovaný souhlas k uvedení jejího jména), která má dlouholetou praxi jako klinická logopedka ve speciálně pedagogickém centru, jsem napřímo oslovila dvě informanty.

Dále jsem oslovila speciálně pedagogická centra ve všech krajích České republiky pomocí emailu. Několik z nich mi odpovědělo, že bohužel nemohou pomoci, protože jejich klientem není nikdo, kdo by splňoval mnou zadaná kritéria. Z jednoho z oslovených speciálně pedagogických center se mi ozvala paní a přímo mi doporučila osoby, které mají na starosti studenty se speciálně pedagogickými potřebami na Karlově univerzitě v Praze. V emailu byli i přímo uvedeny telefonní kontakty. Tyto osoby jsem obvolala, ale bohužel se mi nepovedlo sehnat další informanty.

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

Dalším okruhem informantů byli spolužáci dívek s poruchou autistického spektra. Tito spolužáci byli doporučeni přímo od prvotních informantek. S těmito informanty byli také vedeny polostrukturované rozhovory. Jejich průběh byl bezproblémový.

2.5.2 Analýzadat

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

- Výběr vysoké školy

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

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

2.6 Etika výzkumu

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

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

promyslet (Pelikán, 1998). Informace o výzkumu by neměly být informantům zatajovány, pokud je zatajení určité informace pro výzkum nezbytné, musí být tato informace sdělena informantovi dodatečně, a to neprodleně (Hendl, 2005).

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

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

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Výsledky výzkumu

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

Pavla

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

Klára

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

3.1.1 Pavla

Porucha autistického spektra

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

Výběr vysoké školy

Pro Pavlu bylo stěžejní, aby byla vysoká škola v blízkosti jejího bydliště. Vzhledem ke zdravotním problémům pro ni není možné samostatné bydlení, ani samostatná cesta do školy. Informantka se vyjádřila přesně takto: „Mám ještě oční vadu a k cestě do a ze školy jsem potřebovala doprovod druhé osoby, takže jsem si vybrala školu v místě bydliště.“

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

Přijímací řízení

Úprava přijímacího řízení podle specifických potřeb Pavly proběhla bez problémů. Pavla si nechala připravit doporučení od školského poradenského zařízení, které obsahovalo podpůrné opatření pro nezbytné úpravy přijímacího řízení. Poté spolu s rodiči domluvili na vysoké škole schůzku a na té se společně domluvili na úpravě přijímacího řízení. V případě Pavly šlo o prodloužení časového limitu na přijímací řízení. „Už si to přesně nepamatuji, ale pravděpodobně bylo na zkoušku určených 45 minut a já jsem měla limit prodloužený na 60 minut.“

Po přijetí

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

Průběh studia

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

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

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

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

Zakončení studia

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

Volnočasové aktivity na vysoké škole

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

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

Navazování kontaktů s ostatními spolužáky

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

Shrnutí případové studie č. 1

Pavla měla z hlediska výběru školy omezené možnosti. Zařízení muselo být v okolí jejího současného bydliště, protože vzhledem ke svému zrakovému znevýhodnění potřebuje doprovod na cesty do a ze školy a také pomoc s denními činnostmi jako je vaření a úklid. Z tohoto důvodu zvolila obor, který jí nebyl úplně blízký, raději by se věnovala sociální práci nebo studiu medicíny.

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

Tabulka 1: Přehled – Pavla

Problém	Příčina	Podpůrné opatření
Nečitelnost textu	Zrakové postižení	Úprava stávajících a výroba

		nových pomůcek (kopírování textů, zvětšení písma..)
Nedohlédla na tabuli a nestíhala opisovat text	Zrakové postižení	Doprovod rodiče na hodiny – asistence na hodinách
Krátká časová dotace na vypracování písemných zkoušek	PAS	Navýšení časové dotace
Vyřazení z kolektivu	PAS	Žádná podpůrná opatření nebyla realizována

Zdroj: vlastní výzkum

3.1.2 Klára

Porucha autistického spektra

Kláře byl diagnostikován středněfunkční Aspergerův syndrom. Hlavními projevy jsou u Kláry „*porucha orientace, porucha neverbální komunikace a představitosti, porucha sociálních dovedností, motorická neobratnost*“. Dalšími zdravotními problémy jsou šilhavost a dyspraxie.

Klára momentálně žije s matkou. Svou soběstačnost sama hodnotí tak na 80 %. Má problémy s vařením a jednáním na úradech. „*Mám problém porozumět a stěžuje mi to pak vyřizování*“.

Výběr vysoké školy

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

Přijímací řízení

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

Po přijetí

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

Průběh studia

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

Všechna podpůrná opatření byla domlouvána skrz centrum podpory studentů se specifickými potřebami. Zaměstnanec tohoto centra se na základě schůzky s Klárou spojil s vyučujícími daných předmětů a vše domluvil. Podměty na tyto opatření byly navrhovány Klárou a konzultovány na výše zmiňovaných schůzkách. Časový limit u zápočtů a písemných zkoušek byl zpravidla prodlužován o 25% oproti studentům bez specifických vzdělávacích potřeb.

Kláře z hlediska výuky nejvíce vyhovovaly praktické ukázky. Tato forma výuky pro ni byla nejvíce přínosná. U zakončování předmětů Klára preferovala písemnou formu. Atmosféru ve třídách hodnotila Klára jako poměrně dobrou. Se spolužáky neměla Klára žádný problém. Ve vztahu k vyučujícím se ale dostala do konfliktu právě kvůli modifikaci zakončení předmětu Principy a algoritmy počítačové grafiky. Vyučující nebyl ochoten na modifikaci přistoupit. Klára popisuje situaci takto: „*Řekl mi, že musím ten předmět zvládnout jako mí zdraví spolužáci, že jinak tam nemám co dělat. Já jsem nedokázala na to odpovědět, mlčela jsem a brečela. Řešila jsem to pak s mým pedagogickým poradcem na oboru, ta sepsala žádost a předala to na rektorát*

a děkanát a zamítli to. No a tím, že mi nevyhověli k modifikaci zkoušky, tak jsem i při opakování celého předmětu o rok později musela ty 3D modely kreslit na papír a nešlo to. Takže mě vyhodil se čtyřkou a už jsem se nedostala k ústní a další termín už mi nedal“. Jeden ze spolužáků se k problému vyjádřil takto: „No taky si myslím, že když je na vejšce, měla by to prostě dávat jako všichni ostatní, ty časový limity budiž, ale tohle už bych jí taky nedal, nicméně ten učitel se k ní mohl taky chovat trochu jinak a ne to tam na ní ječet před ostatníma“. Druhý spolužák měl na věc trochu jiný názor: „Podle mě nebyl takový problém, aby Klára tu úlevu dostala, vždyť jsme přece lidi a měli bychom si pomáhat“.

Zakončení studia

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

Volnočasové aktivity na vysoké škole

Klára je spíše samotářská osobnost. Jejím oblíbeným koníčkem je hraní florbalu. Také ráda čte, poslouchá hudbu a zajímá se o počítače. Nejvíce času ji na vysoké školy zabíralo průběžné učení na zkoušky a zápočty. Sama hodnotí svou vysokoškolskou zkušenost jako velmi náročnou.

Navazování kontaktů s ostatními spolužáky

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

Shrnutí případové studie č. 2

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

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

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

V následující tabulce (tab. 2) můžeme vidět, jaké problémy měla Pavla na vysoké škole (dále vyčlenění, zda se tento problém vztahuje ke zrakovému postižení či poruše autistického spektra) a jaká podpůrná opatření byla vzhledem k těmto problémům realizována.

Tabulka 2: Přehled – Klára

Problém	Příčina	Podpůrné opatření
Krátká časová dotace na vypracování písemných zkoušek	PAS	Navýšení časové dotace
Problém porozumět	PAS	Žádné
Nemá prostorové vidění (vidí jen 2D)	Zrakové postižení	Nerealizovaná modifikace zakončení předmětu
Špatná jemná motorika	PAS	Nerealizovaná modifikace zakončení předmětu
Vyřazení z kolektivu	PAS	Žádná podpůrná opatření nebyla realizována

Zdroj: vlastní výzkum

3.2 Diskuze

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

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

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

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

- úprava režimu výuky (časová či místní),
- modifikace vyučovacích metod a forem,
- intervence,
- speciální vyučovací pomůcky,
- úprava obsahu vzdělání,

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

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

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

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

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

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

V závěru případových studií jsem se věnovala vztahům informantek se spolužáky a jejich zájmům. Obě dívky se charakterizovaly jako spíše samotářské typy, ani jedna z dívek příliš nevyhledávala společnost třídního kolektivu. To může vycházet z podstaty jejich poruchy (Žampachová, Čadilová, 2015). Lidé s Aspergerovým syndromem často mívají problémy s navazováním nenucených i hlubších vztahů s lidmi (Žampachová, Čadilová, 2015). Jedna z dívek se dokonce setkala s tím, že spolužáci odmítali její znevýhodnění a nelíbilo se jim, že jsou využívána podpůrná opatření, která pomáhají dívce ve zvládnání jejích školní povinností.

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

ZÁVĚR

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

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

V empirické části výzkumu jsem došla k závěru, že je velmi důležité postavení školy a vyučujících vůči žákovi se specifickými potřebami, a že právě toto může rozhodnout o úspěšnosti žáka na škole. Závěrem bych chtěla říci, že se domnívám, že toto téma není velmi probíraným tématem současné doby a je k němu i poměrně těžké získat potřebnou

literaturu. Nicméně se domnívám, že jeho detailnější zpracování by mohlo pomoci vyučujícím a školám k lepšímu přístupu ke studentům s poruchami autistického spektra.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ATTWOOD, T. 2005. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Přeložila Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.
2. BARTOŇOVÁ, M.; BAZALOVÁ, B.; PIPEKOVÁ, J. 2007. *Psychopedie*. Brno: Paido. ISBN 978- 80-7315-161-4.
3. BASLEROVÁ, P.; MICHALÍK, J.; FELCMANOVÁ, L. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
4. BAZALOVÁ, B. 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.
5. ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ, K. 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-319-2.
6. DEVITO, J. A. 2008. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.
7. EVROPSKÁ KOMISE. Česká-republika: Terciární vzdělávání. *Eacea.ec.europa.eu* [online]. [cit. 2018-03-13]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-21_cs.
8. EVROPSKÁ KOMISE. 2010. *Evropa 2020: Strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění*. In: . Brusel, ročník 2010.
9. GILLBERG, Ch.; PEETERS, T. 1998. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-201-7.
10. GRANDIN, T.; PANEK, R. 2014. *Mozek autisty: myšlení napříč spektrem*. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-3115-8.
11. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I.; KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ. 2012. *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2086-2.

12. HENDL, J. 2007. Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. Praha: Portál.
13. HIGASHIDA, N. 2016. *A proto skáču: vnitřní svět třináctiletého chlapce s autismem*. Přeložil Anna KŘIVÁNKOVÁ. V Praze: Paseka. ISBN 978-80-7432-711-7.
14. JELÍKOVÁ, M. 2008. Vzdělávání a výchova dětí s autismem, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-7290-383-2.
15. JELÍNKOVÁ, M. 2010. Autismus – pervazivní vývojové poruchy. Praha: Autistik.
16. KOŘAN, M. 2008. Jednopřípadová studie, in: Drulák, P.: Jak zkoumat politiku. Kvalitativní metodologie v politologii, Praha, Portál.
17. KOUDELKA, Z. 2008. Vysokoškolská samospráva. In *Dny práva – 2008 – Days of Law*. Brno : Tribun EU, Masarykova univerzita.
18. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L.;ed. 2007. *Vysokoškolské studium se zajištěním speciálněpedagogických potřeb*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-141-6.
19. LANG, G.; BERBERICH, Ch. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-144-4.
20. MAREŠ, J. 2015. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika* [online]. 65 (2) [cit. 2018-03-16]. Dostupné z: userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika.
21. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize : aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009. 2., aktualiz. vyd.* Praha: BomtonAgency, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.
22. MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. 1984. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications. ISBN 9780803922747.
23. MIOVSKÝ, M. 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada.

24. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. Podpůrná opatření. *Http://www.nuv.cz* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>.
25. OŠLEJŠKOVÁ, H. 2008. Poruchy autistického spektra: Poruchy vyvíjejícího se mozku. *Pediatric pro praxi*. 2008, 9(2), 80-84. ISSN 1213-0494.
26. PASTIERIKOVÁ, L. 2013. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3732-3.
27. PELIKÁN, J. 1998. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
28. ROSKOVEC, V.; KOUCKÝ, J.; KARPÍŠEK, M. 2008. *Podkladová studie pro zpracování individuálního projektu národního: „Národní soustava kvalifikací pro terciární vzdělávání“*. Praha. Studie. Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.,.
29. STAŇKOVÁ, J. 2007. Diagnostická triáda aneb poruchy autistického spektra očima laiků a odborníků. *Www.autismus.cz*[online]. Praha, 2007 [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: www.autismus.cz/poruchy-autistickeho-spektra/2.html.
30. STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.
31. STŘEDOVÁ, M. 2011. *Život s Aspergerovým syndromem*. Praha: Karlova univerzita, Pedagogická fakulta. Diplomová práce.
32. ŠVARŤÍČEK, R; ŠEDOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
33. THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. 456 s. ISBN 80- 7367-091.
34. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.
35. VERMEULEN, P. 2006. *Autistické myšlení*. Praha: Grada. 132 s. ISBN 80-247-1600-3.

36. VESELÝ, M. Základy kvalitativního výzkumu. In: *SlidePlayer* [online]. [cit. 2018-01-11]. Dostupné z: <https://slideplayer.cz/slide/2691972/>.
37. VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha:Grada. ISBN 8024717700.
38. VOJTÍŠEK, P. 2012. *Výzkumné metody: Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní. ISBN 978-80-905109-3-7.
39. VONDRÁK, D. 2015. Vysoké školy (VŠ) – charakteristika, typy a forma studia. *Almanach technického vzdělávání* [online]. [cit. 2018-03-13]. ISSN 978-80-88058-79-3. Dostupné z: <https://publi.cz/books/262/VS.html>.
40. VOTYOVÁ, S.; ČÁSLAVSKÁ, M.;ed. 2012. *Nedávejte do hrobu motýla živého: příběhy lidí s autismem*. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA Praha, střední Čechy. ISBN 978-80-260-2801-7.
41. ŽAMPACHOVÁ, Z.; ČADILOVÁ V. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4669-1.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Otázky pro rozhovor s informantkami

1. Porucha autistického spektra
 - a. Jaká je Vaše přesná diagnóza?
 - b. Jaké jsou Vaše nejvýraznější symptomy?

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

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

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

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

- e. Jaký způsob výuky Vám nejvíce vyhovoval (přednášky, semináře, praktické ukázky...)?
- f. Jaký způsob zakončení předmětů Vám vyhovoval?
- g. Byla realizována některá podpůrná opatření v rámci vyučovacích hodin?
- h. Bylo nutné zakoupit speciální pomůcky pro studium na vysoké škole? Podílela se škola na nákupu těchto pomůcek?

6. Zakončení studia

- a. Jaké specifické potřeby jste měl/a v rámci přípravy na státní závěrečné zkoušky?
- b. Byla v rámci státní závěrečné zkoušky zohledněna Vaše diagnóza?
- c. Byla realizována nějaká podpůrná opatření v rámci příprav a průběhu státních závěrečných zkoušek?

7. Volnočasové aktivity na vysoké škole

- a. Jak jste na vysoké škole trávil/a svůj volný čas?
- b. Účastnil/a jste se akcí, které byly pořádány vysokou školou?

8. Navazování kontaktů s ostatními spolužáky

- a. Jaké byly Vaše vztahy s ostatními spolužáky?
- b. Stýkáte se s některými ze spolužáků i dnes?

Příloha č. 2 – Otázky pro rozhovor se spolužáky

Vztah mezi informantem a osobou s poruchou autistického spektra

1. Jak byste popsal/a Váš vztah se studentkou se specifickými potřebami?
2. Jak jste vnímal/a její poruchu?
3. Setkávali jste se mimo školní prostředí?
4. Jaká máte společné zájmy?
5. Účastnila se studentka se specifickými potřebami společně pořádaných akcí?

Specifické potřeba a podpora z pohledu spolužáka

1. Jak jste vnímal/a její přítomnost v ročníku?
2. Jaké specifické potřeby studentka měla?
3. Jaká opatření byla realizována ze strany vysoké školy?
4. Jaký máte názor na podporu vysoké školy směrem ke studentce se specifickými potřebami?
5. Souhlasil/a jste se všemi opatřeními, která byla realizována?
6. Setkala jste se někdy s tím, že by opatření, která byla realizovaná ze strany vysoké školy byla považována za neregulérní?
7. Souhlasil/a jste se všemi opatřeními, která byla realizována?

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Poskytl/a jsem rozhovor v rámci výzkumného šetření na téma Vysokoškolské vzdělávání osob s poruchami autistického spektra, jež je součástí stejnojmenné bakalářské práce, autorkou je slečna Tereza Jánosovitsová.

Tímto potvrzuji, že má účast ve výzkumu je dobrovolná a mám možnost kdykoli z něj vystoupit. Veškeré informace, které budou v rámci tohoto výzkumu získány, budou použity výhradně pro účely tohoto výzkumu a nebudou dále předány třetí straně. Jsem seznámena s tím, že ve výzkumu nebude uvedeno mé jméno ani žádná jiná informace, na základě které bych mohla být identifikována. Výzkum bude dále uveřejněn na webovém portále Jihočeské univerzity v rámci bakalářské práce. Svým podpisem potvrzuji, že jsem byla informována o všech náležitostech výzkumu a souhlasím s výše uvedeným.

Dne _____, v _____.

Jméno

Podpis

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1:Přehled - Pavla

Tabulka 2:Přehled - Klára