

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Inkluze žáka s Aspergerovým syndromem na základní škole
Inclusion of a pupil with Asperger syndrome at the elementary school

Bc. Kateřina Janečková

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy
a střední školy – speciální pedagogika

Rok odevzdání 2021

Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma Inkluze žáka s Aspergerovým syndromem na základní škole potvrzuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně, výhradně s použitím uvedené literatury a dalších pramenů, pod vedením vedoucí práce. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním mé diplomové práce ke studijním účelům.

.....

Kateřina Janečková, podpis

V Praze dne

Poděkování

Děkuji tímto vedoucí práce prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D. za cenné konzultace a její porozumění. Děkuji také všem respondentům, kteří se velmi ochotně účastnili rozhovorů a mým kolegům za podporu.

.....

Kateřina Janečková, podpis

V Praze, dne

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou inkluze žáků s Aspergerovým syndromem na základní škole. Analyzuje začlenění vybraného žáka s Aspergerovým syndromem a na základě případové studie a provedených rozhovorů ověřuje úspěšnost inkluze v praxi. Cílem této diplomové práce, je popis a analýza faktorů, které se podílejí na zařazování žáků s Aspergerovým syndromem do společného vzdělávání na základní škole. Teoretická část diplomové práce se věnuje vymezení základním pojmům, které s inkluzivním vzděláváním a problematikou poruch autistického spektra a Aspergerova syndromu souvisí. Ve výzkumné části jsou analyzována zjištěná data a zodpovězeny stanovené výzkumné otázky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Aspergerův syndrom, poruchy autistického spektra, inkluze, speciální vzdělávací potřeby, žák, jedinec s Aspergerovým syndromem

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the issue of inclusion of pupils with Asperger's syndrome in primary schools. It analyzes the inclusion of selected student with Asperger's syndrome and it's based on a case report, verifies the success of inclusion in a practice. The main aim of this diploma thesis is to describe and analyze the factors, which contribute to the inclusion of pupils with Asperger's syndrome in education in a regular school. The theoretical part of the diploma thesis deals with the definition of Asperger's syndrome and other issues related to the inclusion. The research analysed the obtained data and answered set research questions.

KEYWORDS

Asperger's syndrome, autism spectrum disorders, inclusion, special educational needs, pupil, the personality with Asperger's syndrome

Obsah

Úvod	7
1 Poruchy autistického spektra a jejich vymezení	9
1.1 Vymezení pojmu poruch autistického spektra	9
1.2 Projevy jedinců s poruchou autistického spektra	14
1.3 Komplexní diagnostika PAS	16
1.4 Aspergerův syndrom	18
2 Inkluzivní vzdělávání a podpora žáků s PAS v České republice	21
2.1 Vývoj přístupu k inkluzivnímu vzdělávání	21
2.2 Podpůrná opatření pro žáky s poruchou autistického spektra	24
2.4 Možnosti vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra	28
2.5 Podpora neziskových organizací	31
3 Faktory ovlivňující přístupy ke vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem	36
3.1 Metody výuky pro žáky s Aspergerovým syndromem	36
3.2 Vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra pomocí strukturovaného učení	37
3.3 Asistent pedagoga	39
3.4 Přístup rodiny a výchovné styly	41
3.5 Sociální výchova dítěte v rodině s Aspergerovým syndromem	43
4 Inkluze žáka s Aspergerovým syndromem na základní škole	47
4.1 Cíl diplomové práce a metodologie výzkumu	47
4.2 Charakteristika výzkumných nástrojů	48
4.3 Interpretace výsledků šetření	50
4.3.1 1. část výzkumu: Případová studie	51
4.3.2 2. část výzkumu: Polostrukturované rozhovory	61
4.4 Závěry šetření	74

Závěr.....	81
Seznam použitých informačních zdrojů	83
Přílohy	86

Úvod

V současné době přibývá v Evropě osob s poruchou autistického spektra. Není doposud lékaři ani speciálními pedagogy určeno, proč k tomuto trendu dochází. Za důvod současného nárůstu autistických poruch jsou nejčastěji uváděny důkladnější a přesnější diagnostické postupy. I české školství se stále častěji setkává se žáky s diagnózou některé z poruch autistického spektra. Na žáky s poruchami autistického spektra není již nahlíženo jako na osoby s mentálním postižením nebo psychiatrickou diagnózou, ale podílejí se na vzdělávání na základních školách hlavního vzdělávacího proudu. S tímto trendem roste také informovanost rodičů a neziskových organizací, které pomáhají rodinám s výchovou dětí s poruchami autistického spektra. Inkluze žáků s poruchou autistického spektra je předmětem současných diskuzí nejen mezi pedagogy a jinými odborníky, ale také mezi širokou veřejností. Jedním z cílů inkluzivního vzdělávání je dosažení nejvyššího možného vzdělání, následném získání smysluplné práce, začlenění jedince do společnosti a žití plnohodnotného života. Problémy v oblasti sociálních vztahů a v oblasti komunikace u osob s Aspergerovým syndromem se věkem a vhodnými nácviky dovedností dají do určité míry zmírnit, avšak k vymizení těchto projevů nedojde. Uspokojením potřeb vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra a nastavením efektivního a smysluplného vzdělávacího procesu může zpočátku přinést všem zúčastněným určité problémy a klást vysoké nároky na připravenost pedagogických pracovníků a asistentů pedagoga a na přizpůsobení metod a forem výuky.

Hlavním cílem diplomové práce je definice faktorů a stanovení způsobů, které mají vliv na úspěšnost žáka s Aspergerovým syndromem při jeho vzdělávání na základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Práce se zabývá konkrétním případem inkluze vybraného žáka, popisuje ho v rámci jeho specifík a následně hodnotí tento inkluzivní proces. Teoretická část diplomové práce je rozčleněna do tří kapitol. První kapitola se zabývá vymezením pojmu autismu, poruch autistického spektra, klasifikací, typickými projevy jedinců s poruchami autistického spektra a popisem Aspergerova syndromu. Druhá kapitola teoretické části se zabývá legislativním rámcem pro vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra, zmiňuje podpůrná opatření, možnosti vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra a podporu a spolupráci s neziskovými organizacemi. Třetí kapitolu tvoří

souhrn faktorů, které mohou ovlivnit přístupy ke vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra. Kapitola je zaměřena na metody výuky, přístup rodiny a výchovné styly dítěte s poruchami a na možnosti vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem.

Výzkumná část diplomové práce je popsána ve čtvrté kapitole této diplomové práce. Jsou zde stanoveny dílčí cíle, hlavní cíl a výzkumné otázky. Dále jsou definovány vybrané výzkumné metody, na základě kterých lze definovat faktory a způsoby, které ovlivňují úspěšnost žáka s Aspergerovým syndromem při vzdělávání na základní škole. Součástí této kapitoly je výzkumné šetření, ve kterém je prezentován výzkumný vzorek. Kvalitativní výzkumné šetření bylo rozděleno na případovou studii a polostrukturované rozhovory. Případová studie probíhala na základě longitudiálního výzkumu a byl v ní popisován vybraný žák s AS, který se aktivně účastní inkluzivního vzdělávání. Další součástí výzkumného šetření tvoří polostrukturované rozhovory, které byly vedeny s pedagogy, asistenty pedagoga, psychologem a psychoterapeuty, kteří se podíleli na žákově inkluzivním vzdělávání a na psychologické a sociální interakci. Hlavní a dílčí cíle jsou v závěru práce analyzovány a zhodnoceny.

1 Poruchy autistického spektra a jejich vymezení

1.1 Vymezení pojmu poruch autistického spektra

Termín poruchy autistického spektra se v některých literaturách i v běžném životě může jevit jako nejednoznačný a zavádějící. Nejčastěji se lze setkat se zkráceným termínem autismus, který jednoduše a výstižně označuje poruchy autistického spektra jako celku. Avšak používání tohoto termínu může být zavádějící, protože bývá odborníky používán k označení diagnózy dětského autismu. Dalším pojmem je porucha autistického spektra. Tento pojem uvádí klasifikace MKN-10 ve zkrácené verzi PAS (dále jen PAS). Tímto termínem se nejčastěji vystihuje celé spektrum poruch, do kterých spadá i Aspergerův syndrom. Aspergerův syndrom (anglicky Asperger's syndrom) se od PAS liší inteligenční úrovní jedinců (Bazalová, 2011). Rovněž se lze v odborné literatuře setkat s termínem **pervazivní vývojové poruchy**, v angličtině známé jako pervasive developmental disorders. Slovo pervazivní lze vyložit jako všeprostupující, což označuje jednu z nejzávažnějších poruch v rámci mentálního vývoje, postihující celou osobnost. Tento výraz se objevuje spíše v medicínské literatuře, avšak s termínem autismus nebo poruchy autistického spektra jsou chápány jako synonyma (Thorová, 2012).

PAS velmi výrazně narušují mentální vývoj jedince. Chování a projevy jsou u každého jedince značně různorodé, mění se s jeho vývojem a souvisí také se stupněm celkového mentálního handicapu. V určitých věkových obdobích lidského života je autistické chování zřetelnější. U některých jedinců může symptomatika po třetím, respektive pátém roce, ustupovat. Měnicí se a značně variabilní klinický obraz velmi ztěžuje diagnostický proces. Na základě výsledků epidemiologických studií lze říci, že se PAS v poměru pohlaví častěji vyskytují u chlapců než u dívek. PAS se také dále mohou pojít s jakýmkoliv jiným onemocněním či poruchou. Nejčastěji se u jedinců s PAS objevují mentální retardace, epilepsie, vady sluchu, zraku a řeči, ADHD, ADD či Downův syndrom (Čadilová, Žampachová, 2008). V průběhu vývoje medicíny a psychologie, se značně změnilo pojetí, diagnostika i samotný přístup k PAS. Vývoj medicíny dospěl k oficiálním klasifikacím a pojetí PAS jako pervazivní poruchy. V oblasti medicínského vývoje sehrály velkou roli přístupy a výzkumy pediatrů, psychologů, psychiatrů, ale také poznatky a podněty rodičů dětí ochotných v oblasti PAS pomoci. Vymezení pojmu PAS není na základě literatury a

jednotlivých autorů zcela jednoznačné. PAS jsou uváděny jako jedna z nejvýznamnějších poruch mentálního vývoje osobnosti, a to především z toho důvodu, že postižení mozkových funkcí s sebou přináší i narušení komunikačních schopností, sociální interakce a představitosti. Celkový vývoj osob s PAS je narušen ve více směrech, a tím i celá jeho osobnost. Člověk s PAS jinak vnímá okolní svět, různě prožívá různé situace a ke svému okolí se chová jinak. Jeho chování se odvíjí podle stupně postižení a také podle toho, zda se k poruše nepřidružila i jiná další porucha či nemoc. Specifika PAS je možno popsat, i přesto že se každý jedinec s touto poruchou může chovat a projevovat jinak (Thorová, 2012). Výsledky vědeckých studií vykazují, že příčiny vzniku PAS jsou z devadesáti procent důsledkem genetických změn ve vývoji mozku. Nejčastěji jsou zvažovány dysfunkce limbického systému, kůry mozkové, hippocampu, cingula a v oblasti mozečku. Za vznik PAS není odpovědnou pouze jedno místo v mozku, ale jedná se spíše o poruchu integračních a komunikačních funkcí mozku. PAS lze tedy považovat za vrozené (Acosta, 2003). V etiologii PAS mají určitý význam také rizikové faktory během těhotenství a per- i prenatální komplikace. Nejčastěji se jedná o virové infekce, expozice thalidomidu či rubeola. V některých vědeckých pracích se objevují fakta, která dokazují, že se vznikem PAS mohou mít souvislost i neurochemické dysfunkce centrální nervové soustavy (CNS). U výskytu PAS hraje značnou roli také dědičnost. Z výsledků výzkumů vyplývá, že u rodičů dítěte s diagnostikovanou PAS je 2-5% riziko, že u jejich druhého dítěte bude diagnostikována stejná porucha. Z toho vyplývá, že rodiče dětí s diagnózou PAS podstupují padesátkrát větší riziko, než je tomu u rodičů s intaktním dítětem. Z výsledků výzkumů u dvojčat vyplývá, že vyšší procento výskytu PAS se objevuje u jednovaječných dvojčat, než u dvojvaječných. Za příčinu PAS jsou považovány kombinace běžných genů a z části také vliv genů a vnějšího prostředí. Výzkumy také prokázaly, že v rodinách s dětmi s diagnostikovanou PAS, se vyskytuje vyšší počet neuropsychiatrických poruch a to zejména afektivní poruchy, Tourettův syndrom, obsesivně-kompulzivní poruchy či ADHD (Schopler, Mesibov, 1994).

Klasifikace poruch autistického spektra

„Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN) je publikace Světové zdravotnické organizace (v originále International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, zkráceně ICD), která kodifikuje

system označování a klasifikace lidských onemocnění, poruch, zdravotních problémů a dalších příznaků, situací či okolností.“ (<https://www.uzis.cz/index>)[on-line]. Byla vydána Světovou zdravotnickou organizací (WHO) a v České republice je platná od roku 1994. Verze této klasifikace jsou aktualizovány a přepracovány v řádu deseti let. Tyto aktualizované verze se od sebe odlišují číselným kódem, uvedeným za zkratkou MKN. V současné době je platná 10. revize, **MKN-10** (v angličtině ICD-10). Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky provedl aktualizaci českého překladu MKN-10 s platností od 1.1.2020. Americkou psychiatrickou asociací (anglicky American Psychiatry Association, zkr. APA) byl v roce 1994 vydán dokument čtvrté revize *Diagnostického a statistického manuálu* (anglicky Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), známého pod zkratkou DSM-IV. Na základě těchto dvou dokumentací, MKN-10 a DSM-IV, je možné se v praxi setkat s různými pojmy, které označují totožnou poruchu. Podle klasifikačního systému MKN-10 se pervazivní vývojové poruchy nacházejí pod kódem F 84. V MKN-10 jsou za pervazivní vývojové poruchy považovány dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná desintegrační porucha v dětství, hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypní pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy a nespecifikované pervazivní vývojové poruchy. Podle klasifikačního systému DSM-IV do kategorie pervazivních vývojových poruch patří autistická porucha, Rettův syndrom, dětská dezintegrační porucha, Aspergerova porucha a pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná (MKN-10, Tabeleární část, 2020)[on-line]. Do kategorie pervazivních vývojových poruch patří pod kódem F 84.0 **dětský autismus**, který se řadí mezi nejčastější PAS. Podle tabeleární části MKN-10 (2020) je dětský autismus charakterizován jako „*typ pervazivní vývojové poruchy, která je definována: (a) přítomností abnormálního nebo porušeného vývoje, manifestujícího se před věkem tří let, a (b) charakteristickým typem abnormální funkce všech tří oblastí psychopatologie, kterými jsou reciproční sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní chování. K těmto specifickým diagnostickým rysům dále přistupuje běžně škála dalších nespecifických problémů, jako fobie, poruchy spánku a jídla, návaly zlosti (temper tantrum) a agrese namířená proti sobě.*“ Přesnou příčinu dětského autismu se doposud nepodařilo objasnit. Je předpokládáno, že hlavní roli ve vzniku této poruchy hrají především genetické faktory, chemické procesy v mozku a jiné vnější vlivy, jako například infekční onemocnění.

Příznaky dětského autismu mohou být znatelné již od narození, kdy je dítěti nepříjemný fyzický kontakt, nechce se nechat kojit, chybí oční kontakt. Od 12. měsíců lze pozorovat také opoždění řeči a motorického vývoje. Za další formu projevů lze označit autistickou regresi, kdy se u jedince zastavují nebo vytrácejí nabyté dovednosti a schopnosti. (Pátá, 2008).

Atypický autismus (klasifikační kód F 84.1) je podle tabelární části MKN-10 (2020) „*typ pervazivní vývojové poruchy, která se odlišuje od dětského autismu buď věkem nástupu, nebo tím, že nesplňuje všechny tři skupiny požadavků pro diagnostická kritéria.*“ Kritériem k diagnostikování atypického autismu je narušení některých oblastí vývoje osobnosti v menší míře, tzn., že pokud jsou narušeny všechny tři oblasti, jedna nebo dvě jsou narušeny výrazně méně. Atypický autismus se diagnostikuje také v případě, že se jeho symptomy objevily až po třetím roce života. Posledním kritériem k diagnostikování atypického autismu je přidružení autistického chování k těžké mentální retardaci často také v kombinaci s těžkou vývojovou receptivní poruchou řeči. Oproti klasifikaci dle MKN-10, nerozlišuje americký diagnostický systém DSM-IV atypický autismus jako samostatnou kategorii. Tento druh pervazivní poruchy zařazuje mezi pervazivní vývojové poruchy nespecifikované. Typickými příznaky atypického autismu je značně nerovnoměrný vývoj jednotlivých schopností jedince. Jedinec s atypickým autismem má potíže při navazování vztahů s vrstevníky, bývá přecitlivělý na určité vnější podněty. Oproti dětskému autismu je však méně narušena oblast sociálních dovedností. Jedná se například o lepší komunikační dovednosti, širší spektrum zájmů, zájem o všestrannou hru, lepší sociální začlenění (Thorová, 2012).

V klasifikační stupnici MKN-10 je **Aspergerův syndrom** uveden pod kódem F 84.5. Tento typ poruchy autistického spektra je často zaměňován s autismem. Rozdíl mezi dětským autismem a Aspergerovým syndromem je především v intelektu. Jedinci s diagnostikou tohoto syndromu jsou schopni se naučit číst, psát, rozeznat číslice, naučit se pracovat s počítačem nebo mobilním telefonem. Typickými projevy Aspergerova syndromu jsou komunikační problémy, problémy s vyjadřováním emocí a v sociálním chování. Jedinci s Aspergerovým syndromem mají konkrétní vyhraněné zájmy a je pro ně typická motorická neobratnost.

Rettův syndrom (klasifikační kód F 84.2) je neurogenetické onemocnění, které se projevuje výhradně u dívek mezi sedmým měsícem a prvním rokem života. Chlapci s tímto onemocněním umírají již během těhotenství nebo několik týdnů po porodu. Za příčinu tohoto onemocnění se označuje mutace MeCP2 genu a chromosomu X29. Typickými projevy tohoto syndromu je pozvolná ztráta řeči, nastává v období vývoje, který doposud probíhal normálně. K typickým projevům dále patří skřípění zubů, zastavení růstu hlavy, nefunkčnost horních končetin nebo naopak přehnané mávání či kroucení rukou. V tomto období se také zastavuje sociální vývoj a vývoj hry. Výrazně se projevuje také stereotypní chování jako např. neustále mytí rukou, přerušovaný smích či neustálé pozorování a prohlížení nějaké věci. Rettův syndrom se také často vyskytuje v kombinaci s epilepsií, těžkou mentální retardací, poruchou koordinace, skoliózou a malým vzrůstem (<https://www.rettsyndrome.org/about-rett-syndrome>)[online].

Charakteristické symptomy pro **jinou dětskou dezintegrační poruchu v dětství** (klasifikační kód F 84.3) lze u postižených jedinců zaznamenat až mezi druhým a desátým rokem života. Do té doby probíhá vývoj standardně. Ke změně ve vývoji dochází velmi rychle a výrazně. Na základě diagnostických kritérií MKN-10 a DSM-IV dochází při této poruše ke ztrátě doposud naučených řečových schopnostech, ochabnutí jemné i hrubé motoriky, sociálních dovedností, kontroly vyměšování, hry a motorických dovedností, a to nejméně ve dvou z těchto oblastí. Současně se přidává také oslabení schopností z autistické triády (Gillberg, Peeters, 1998). Kromě těchto základních projevů se dále mohou vyskytovat i emoční výkyvy, nespavost, hyperaktivita, podrážděnost či úzkost. Jiná dezintegrační porucha se u postižených jedinců objevuje zřídka, ale vzhledem k projevu poruchy až v pozdějším věku a náhlé regresi celkového vývoje, je pro rodiče dětí s touto poruchou velmi těžké se vyrovnat.

Jedinci trpící **hyperaktivní poruchou s mentální retardací a stereotypními pohyby** (klasifikační kód F 84.4) se vyznačují těžkou mentální retardací, kdy jejich IQ dosahuje pod 34. Tuto poruchu je poměrně složité definovat, neboť dosud není známo, do jaké míry jsou typy příznaků způsobeny postižením mozku a nízkým IQ. Základním problémem této poruchy jsou porucha pozornosti, hyperaktivita a stereotypní chování, které se však po cílených stimulacích nezlepšují. U jedinců s touto poruchou se také často objevují různá vývojová opoždění (MKN-10, 2020).

Jiné pervazivní vývojové poruchy (klasifikační kód F 84.8) jsou kategorií pervazivních poruch, které se v Evropě příliš často nepoužívají. Kritéria pro diagnostiku pervazivní vývojové poruchy nejsou jasně definována. Do této kategorie lze zařadit ty jedince, kteří mají narušeny všechny části z autistické triády. Avšak míra porušení těchto schopností neodpovídá diagnóze dětského nebo atypického autismu. Do této kategorie se dále zařazují jedinci s velmi výrazně narušenou představivostí, kdy nastává problém rozeznání reality od fantazie (Thorová, 2012).

Do kategorizace PAS se řadí i **nespecifikované pervazivní poruchy** (klasifikační kód F 84.9). Tato kategorie se používá jako přechodná v okamžiku, kdy jedinec v raném nebo předškolním věku nemá doposud specifikovanou žádnou jinou diagnózu. Vývojové poruchy jsou zde sice zřejmé, ale ještě nelze vytvořit jasný klinický obraz. Během vývoje musí být jedinec sledován, aby mohly být poruchy blíže specifikovány v pozdějším věku. Kvůli narušením mozkových funkcí jsou u jedinců s PAS narušeny především tyto schopnosti – komunikace, sociální interakce a fantazie. Tyto tři hlavní oblasti porušení se označují termínem **triáda autistických kritérií** (v angličtině triad of impariments). Každý jedinec může mít tyto schopnosti narušeny v jiné míře, a to také v závislosti na věku. Se stoupajícím věkem se tyto schopnosti mohou stále více zhoršovat. *„Aby dítě bylo diagnostikováno jako autistické, musí splňovat alespoň dvě kritéria z první kategorie, dvě z druhé a jedno ze třetí kategorie“* (Richman, 2006, s. 80). První příznaky autismu lze pozorovat již po prvním roce živo. Rodiče, kteří se o dítě denně starají a jsou s ním v těsném kontaktu, by měli být pozorní především při nekoordinovaných pohybech, kolébání, prohlížení si prstů těsně před očima, častém mávání či plácání rukama, nereagováním dítěte na zavolání jeho jména, otáčení předměty či úplné absenci žvatlání. V pozdějším batolecím věku si lze všimnout chůze po špičkách, otáčení se kolem dokola, točení předměty, sklonům k sebepoškozování či jednostranné zájmy (Thorová, 2012).

1.2 Projevy jedinců s poruchou autistického spektra

Jedním z nejzásadnějších projevů autismu je problém v **komunikaci**. Opoždění ve vývoji řeči bývá prvním, čeho si rodiče u svého dítěte mohou všimnout. V již zmíněném batolecím věku lze pozorovat velmi nízké nebo vůbec žádné dětské žvatlání. Batole je

schopné opakovat některé hlásky, které slyší, ale není schopno si k nim danou věc přiřadit. V pozdějším věku pak používá řeč ke komunikaci velmi zjednodušeně anebo vůbec není schopné řeč používat. Často jsou schopni zopakovat doma běžně používané fráze, ale používají je nelogicky bez porozumění obsahu fráze. Dá se říci, že jedinci s PAS mají kvalitativní i kvantitativní postižení řeči. Z výzkumů vyplývá, že asi u čtyřiceti procent jedinců s PAS se v průběhu dětství řeč nevyvine a tento nedostatek si kompenzují jiným alternativním způsobem komunikace (Richman, 2006).

Jako další z projevů PAS je porucha **sociální interakce**. Tato porucha se zdá být jednou z nejvýraznějších. Míra poruch sociální interakce se odvíjí od závažnosti poruchy daného jedince. Poruchy sociální interakce se mohou projevovat od úplného odmítání sociálního kontaktu až po navazování sociálního kontaktu s kýmkoliv. Příčinou takového chování může být to, že autista nechápe verbální a neverbální signály svého okolí. Jedinec s autismem není schopný si vytvořit vztah či citovou vazbu k lidem ze svého okolí nebo s vrstevníky. Nerad si hraje se svými vrstevníky, vyhledává spíše soukromí pro svou vlastní činnost. Pro komunikaci není schopný využít oční kontakt či gestikulaci. Právě z těchto důvodů se v určitých situacích může zachovat či projevit neadekvátně. Důvodem je neporozumění mezilidským vztahům a neschopnost empatie. Typy autistického chování se dají rozdělit na aktivní, pasivní, osamělý, formální a smíšený. Toto chování se v průběhu života konkrétního jedince může měnit (Thorová, 2012). Posledním z výraznějších projevů autismu je porucha **představitosti**. V batolecím období, tj. ve věku do tří let, se nejčastěji projevuje nápodoba. Nejčastěji jsou napodobovány domácí činnosti, gesta, opakují se nejčastěji používané věty či slova. To napomáhá k rozvoji hry a později pak k rozvoji učení. Jedinci s PAS mají minimální rozvoj napodobování, což způsobuje minimální vývoj představitosti. Z toho důvodu se autističtí jedinci i ve vyšším věku schylují ke stále stejným primitivním dětským hrám či činnostem. I v tomto případě ale záleží na míře postižení. Nejčastěji lze hovořit o roztáčení předmětů, mávání nebo bouchání s předměty. Kvůli nerozvinuté představitosti zaostává také koordinace pohybů, tak že předškolák místo chůze může častěji používat lezení po čtyřech. U autistických jedinců lze mluvit o nevyvinutém symbolickém myšlení a schopnosti zapojit fantazii (Vágnerová, 2008). Pro autistické jedince jsou typické i jiné další **nespecifické rysy chování**. Ty se však již do triády nezařazují. Nejčastěji se tak můžeme setkat s fascinací pohybem. Konkrétně se jedná o typické roztáčení

předmětů, sledování pohybujících se předmětů, otevírání a zavírání krabic, dveří atd. Zároveň mají ale problém napodobit nějaký konkrétní pohyb nebo gesto. U autistických jedinců se lze také často setkávat s nepřiměřenými reakcemi na jakékoliv změny či smyslové podněty.

1.3 Komplexní diagnostika PAS

Ačkoliv jsou jasně vymezeny druhy a příčiny PAS, samotná diagnostika se mnohdy jeví jako velmi problematická. Diagnostice předchází psychologická a psychiatrická vyšetření, na jejichž základě dojde k vyhodnocení, zda se jedná o PAS či nikoliv. Lékaři hodnotí schopnosti jedince dle autistické triády, stanoví mentální úroveň postiženého a v potaz jsou brána i ostatní onemocnění nebo poruchy, kterými daný jedinec trpí. Pro tuto diagnostiku se nejvíce využívají tzv. multifaktoriální vývojové škály. Při prokázání PAS bývají výsledky většinou velmi různorodé. Dá se všeobecně říci, že autističtí jedinci v těchto testech vynikají zejména v testech mechanické paměti nebo vizuálního myšlení. Naopak největší slabiny se v testech objevují při komunikaci, představivosti, sociální a emocionální oblasti. V dalších fázích diagnostiky jsou brány v potaz jiné nemoci nebo poruchy, kterými jedinec trpí. Nejčastěji jsou jedincům s diagnózou autismu přidruženy zjevné poruchy např. centrální nervové soustavy, abnormality mozkové kůry, hladiny serotoninu, zrakové či sluchové problémy, epileptické záchvaty a jiné. Poslední zmíněná nemoc se vyskytuje zhruba u 30 % jedinců s diagnostikou autismu a více u jedinců, jejichž IQ je nižší než 50. Velkou roli hraje při diagnostice i dědičnost (<http://www.autismus.cz/poruchy-autistickeho-spektra/index.php>) [online].

Na diagnostikování PAS by se měla podílet celá řada odborníků. Při diagnostikování se rozlišují **tři základní fáze**. Prvotní fáze, tzv. **fáze podezření**, nastává v okamžiku, kdy si rodiče všimají abnormálního chování u svého dítěte. Na chování, které neodpovídá normě, může upozornit rodiče také pediatr. Po konzultaci s pediatrem jsou rodiče odkázáni na specializovaná pracoviště, kde začínají společně se svým dítětem podstupovat prvotním vyšetřením. Ve druhé fázi začíná probíhat **samotná diagnostika na základě spolupráce pediatrů**, speciálních pedagogů, psychiatrů či psychologů. Vybírají se vhodné diagnostické nástroje a následně se stanovuje diagnóza. Kromě samotné diagnostiky PAS mohou být

rodičům doporučena další vyšetření, jako například vyšetření zraku, sluchu nebo genetická vyšetření. Poslední fází je fáze **postdiagnostická**, která seznamuje rodiče se stanovenou diagnózou. Pro rodiče jsou důležité informace o konkrétním onemocnění, možnosti vzdělávání a péče a případně i možnosti léčby u přidružených chorob (Thorová, 2012).

Diagnostické nástroje

Pro diagnostiku PAS se používají různé diagnostické nástroje. Nejčastěji se používají screeningové dotazníky, strukturované rozhovory a posuzovací škály. V České republice se nejčastěji setkáváme s **posuzovací škálou CARS**, diagnostickými rozhovory ADI-R nebo CHAT. CARS (Childhood Autism Rating Scale) je škála dětského autistického chování, jejíž posuzovací stupnice byla vypracována týmem odborníků v rámci státního programu TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Other Communicatively Handicapped Children) na univerzitě v Severní Karolíně. „*Pro rámcové hodnocení míry dětského autismu se používá v České republice nejčastěji posuzovací škála CARS, u které se dítě hodnotí celkem v patnácti behaviorálních oblastech, míra abnormality se hodnotí na čtyřstupňové škále. Škála může být užita na základě přímého pozorování, informací od rodičů či jiných anamnestických dokumentů. Škálou CARS je možné hodnotit již dvouleté děti a děti, které sice nemluví, ale dosáhly alespoň 18 měsíců mentálního věku.*“ (<http://www.autismus.cz/poruchy-autistickeho-spektra/index.php>) [online]. V této škále je zaměřeno na 15 oblastí, kterými jsou vztah k lidem, imitace, emocionální reakce, motorika, hra užívání předmětů, adaptace na změnu, zraková reakce, sluchová reakce, chuťová, čichová a doteková reakce, strach a nervozita, verbální komunikace, neverbální komunikace, úroveň aktivity, konzistence intelektových funkcí a celkový dojem. Každá položka je hodnocena podle intenzity a frekvence abnormálních projevů u každé oblasti na stupnici od 1 do 4. Její administrativní vyhodnocení je poměrně jednoduché a trvá přibližně hodinu. Škála poskytuje rychlé rozlišení, zda se jedná o PAS či nikoliv. Výsledek orientačně určuje stupeň závažnosti poruchy. Za nevýhodu lze považovat menší spolehlivost (Sponheim, 1998).

Observační metoda ADI-R se používá k diagnostice jedinců od 18 měsíců věku až do dospělosti. Tato metoda probíhá na základě interview. Interview vede klinický pracovník s rodiči na základě dotazníku, který obsahuje 111 otázek, avšak všech 111 otázek se při

vyhodnocení nevyužívá. Jsou vybrány jen takové, které jsou v rámci narušení autistické triády důležité. Čím více otázek je stanoveno jako pozitivních, tím komplikovanější bude stanovená diagnóza (Hrdlička, 2014). V České republice i v zahraničí se lze v medicínské praxi setkat s různými typy posuzovacích škál. Americký psychiatr Baron-Cohen vytvořil **posuzovací škálu** známou pod zkratkou **CHAT** (v angličtině Checklist for Autism in Toddlers). V praxi se tato škála jeví jako užitečná, ale v případě mírnějších forem autismu může vykazovat nepřesné až zavádějící výsledky. Z jednotlivých položek CHAT škály, byla vytvořena nová screeningová metoda známá pod zkratkou **DACH** (Dětské autistické chování). Tato metoda v sobě zahrnuje dotazník se 74 položkami, který vyplývá z kritérií MKN-10 a DSM-IV a je předkládán rodičům dětí od narození do pěti let věku, avšak může být využit i pro starší jedince. Dotazník zahrnuje otázky rozdělené do deseti oblastí, které se zaobírají fyziologickými funkcemi, vnímáním, sociálním chováním, mimoslovní komunikací, řečí, zájmy a hrou, celkovou přizpůsobivostí jedince, emocemi, pohyby a problémových chování. Vyplňování dotazníku je založeno na systému odpovědi ano či ne a jeho vyplňování zabere nejvýše 30 minut. Tento dotazník lze najít v elektronické podobě na internetu (Hrdlička, 2014).

Kromě těchto metod jsou po celém světě lékaři a pediatry používány další typy škál. Stručně lze zmínit ještě TPBA škálu (Transdisciplinary Play-Based Assessment), kterou pro české prostředí upravila psychologka Thorová. Další škálou je ABC (Autism Behavior Checklist), která je používána především v zahraničí, avšak není příliš vhodná pro diagnostikování celého autistického spektra.

1.4 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom (dále jen AS) spadá do skupiny PAS. V odborné literatuře bývá také označován jako **autistická psychopatie** (Attwood, 2012), **schizoidní poruchou v dětství** (Bazalová, 2012) či **sociální dyslexií** (Thorová, 2016). AS lze rozdělit na dvě subkategorie, které vyjadřují rozdíly v rámci jedné diagnózy z hlediska přizpůsobivosti. Jedná se o nízko funkční a vysoce funkční AS. Charakteristické znaky AS nelze samozřejmě paušalizovat pro všechny jedince, stejně jak je tomu u ostatních PAS. Někteří jedinci s AS mohou být **vysoce funkční**, kdy se u nich nemusí projevovat výrazné problémy chování.

Pokud se k takto pasivním jedincům s AS bude přistupovat empaticky, mohou být bez větších problémů vzdělávání, najít si vhodné zaměstnání a partnera a vést tak relativně běžný život. Jejich okolí je bude vnímat jako introvertní a bude je přijímat. V případě **nízko funkční kategorizace** se u jedinců s AS objevuje velmi problémové chování, které jim brání k začlenění do společnosti a běžného života. Ve svém životě se pak neobejdou bez pomoci ostatních a odborné péče. I přes vhodně zvolené výchovné styly a metody práce se budou při vzdělávání objevovat problémy a celkové začlenění do běžného života bude velice obtížné (Thorová, 2016).

Specifika a projevy Aspergerova syndromu

AS se od dětského autismu liší zejména **neopožděným vývojem řeči a kognitivních schopností**. Rozvoj řečových schopností je v dětském věku velmi rychlý. V předškolním věku je řeč většinou bezchybná a působí až předčasně dospěle. Ovšem nedostatky se projevují zejména v praktické komunikaci, kdy není jedince s AS brát v úvahu projev svého partnera. Běžné je také přerušování hovorů ostatních lidí. Charakteristické je používání řeči ve špatném kontextu a vykládání si slovních obrátů doslovně. Při vlastní hře nebo během činnosti svých vlastních zájmů je typické vedení monologu (Gillberg, Peeters, 1988). Nejvíce narušenou oblastí je u jedinců s AS **sociální oblast**. V této nejvíce postižené oblasti osobnosti lze rozlišit pět typů sociálního chování. Odmítáním fyzického kontaktu s blízkými lidmi je typická pro osamělý typ. Je pro něj typický nezájem kontaktu s vrstevníky, žádný oční kontakt, nízká míra empatie a nízký práh bolesti. Pasivní jedinci s AS mají nízkou schopnost vyjadřovat své potřeby, emoce a sdílet emoce s ostatními lidmi. Kontakt a blízkost ostatních lidí akceptují, ale sami je nevyhledávají. Naopak aktivní jedinci sami aktivně kontakt s blízkými i cizími osobami vyhledávají, neumí však svému jednání nastavit hranice. Často se pak lze setkat se situací, kdy jedinec s AS oslovuje nebo objímá cizí lidi a horlivě vypráví o svých specifických zájmech. Horlivé vyprávění je také často spojeno s velmi těsným až nepřiměřeným očním kontaktem, přehnanou mimikou a řečí těla.

Někteří jedinci s AS připomínají svým **formálním chováním** chování dospělého člověka. Tento typ chování se projevuje výborným vyjadřováním a výběrem zvláštní slovní zásoby. Ačkoli při kontaktu s ostatními lidmi si dodržují jistý odstup, při konfrontaci jsou velice upřímní. Dbají na zavedených rituálech a dodržování pravidel, jejichž porušení vede

k afektivnímu chování. Všechny tyto typy sociálního chování se mohou projevovat u jedinců **se smíšenými projevy** (Thorová, 2016). Všeobecné projevy jsou v sociální oblasti velmi podobné jako u ostatních poruch autistického spektra. Jedinci s AS často odmítají kontakt s vrstevníky, učiteli nebo jinými lidmi ve svém okolí. V rámci sociálního kontaktu mají jedinci s AS problémy s hrou se svými vrstevníky, neboť tento druh kontaktu nevyhledávají a preferují spíše hru individuální. Pokud je již do kolektivní hry zapojeno, většinou se ujímá vedení nad samotnou hrou. Kromě samotného sociálního kontaktu, mají jedinci s AS problémy při dodržování pravidel chování. V určitých situacích se mohou chovat neadekvátně, neboť nejsou schopni pochopit dodržování nepsaných pravidel. Při navazování sociálních kontaktů se mohou cítit nejistí, mají problém s vyjádřením emocí a navazováním očního kontaktu. Své emoce vyjadřují jiným způsobem, než je od okolí očekáváno, což může být jedním z problémů navazování přátelství. Sociální chování lze zlepšovat za pomoci metod nácviku sociálního chování (Gillberg, Peeters, 1988).

Naopak ve svém vnitřním světě dokáže jedinec projevovat velmi **intenzivní zájmy**. Tyto zájmy bývají velmi vyhraněné a často i neobvyklé. Vyhraněné zájmy se týkají většinou oblastí dopravy, vlajek států, elektroniky, vědy, počítačů či pojmání skutečnosti člověka. V těchto vyhraněných oblastech pak jedinci výrazně vynikají. Ne vždy odpovídají zájmy věku jedince nebo jeho kulturním zvyklostem. Specifika u jedinců s AS spočívají v tom, že chtějí mít svůj konkrétní koníček, hračku nebo hru pouze pro sebe. Tento konkrétní zájem pro ně totiž znamená velmi mnoho, a proto se jí neradi vzdávají. Kromě svých zálib je pro jedince s AS důležité dodržování každodenních činností a rituálů. Na dodržování denní rutiny je kladen velký důraz, neboť mu dodává jistotu a motivaci do dalších činností (Attwood, 2012). Dalším specifickým projevem AS je **porucha hrubé i jemné motoriky**, ačkoliv jemná motorika bývá porušena méně než hrubá. Jedinec s AS tak často působí neobratně. Projevy narušení hrubé motoriky se projevují již v batolecím věku, kdy batole s AS začíná chodit o několik měsíců později než jeho zdraví vrstevníci a jistotu v pohybu nacházejí také o něco déle. Problémy s udržení koordinace horních a dolních končetin a rovnováhy se projevují i ve vyšším dětském věku. Jedinci s AS tak mívají často problém se naučit jezdit na kole, lyžovat, bruslit, hrát míčové hry, zavazovat si tkaničky atp. Nejméně problémů jim dělá plavání, proto je důležité je v tomto sportu podporovat a zvyšovat tak při něm sebevědomí jedince (Gillberg, Peeters, 1988).

2 Inkluzivní vzdělávání a podpora žáků s PAS v České republice

2.1 Vývoj přístupu k inkluzivnímu vzdělávání

Problematika inkluzivního vzdělávání se v České republice i ve světě objevuje koncem 19. století. V této době se budovaly a otevíraly instituce pro žáky, kteří nezapadali do vzdělávacího systému nebo byli zákonem označeni za nevzdělatelné. V České republice fungovaly v polovině 20. století dvě takovéto instituce, ve kterých byli vzdělávání handicapovaní žáci odděleně od zdravých (Valenta, 2003). V roce 1978 byl ve Spojených státech amerických přijat zákon o právech postižených žáků na vzdělávání a integraci v běžných základních školách. Na základě tohoto zákona mělo být postiženým a handicapovaným žákům umožněno vzdělávat se za stejných podmínek jako většinovým žákům. Od roku 1989 se v České republice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) začalo měnit k pozitivnímu. Lidé si více začali všimnout rozdílů a problémů postižených osob. V té době se zvyšovaly zájmy a snahy o začlenění postižených lidí do společnosti. V roce 1994 se konala ve spolupráci se španělskou vládou a organizací UNESCO mezinárodní konference ve španělském městě Salamanca, kde se oficiálně započalo jednat o inkluzivním procesu. České inkluzivní školství se výrazně změnilo vydáním školského zákona č.561/2004 Sb. Ten pojednával o vzdělávání žáků s nějakým typem postižení v běžných základních školách. Zákon specifikoval žáky se SVP a definoval jednotlivá postižení. Jedná se tedy o žáky s tělesným, zrakovým a sluchovým postižením, dále o žáky s mentálním postižením, poruchami autistického spektra, s narušenými komunikačními schopnosti a jinými kombinovanými poruchami (Bartoňová, Vítková, 2010). V české legislativě nastaly změny po roce 1989 ve všech oblastech. Změny se promítly i v oblasti vzdělávání žáků se SVP, avšak se v tomto případě jednalo o pouhé novely zákona, který byly vytvořeny ještě v období socialismu. Až v 90. letech začalo postupné začleňování postižených žáků do běžných škol. V roce 1991 byla přijata vyhláška k zákonu ČNR č. 564/1990 Sb. o základních školách, v níž byla zmíněna možnost začleňování těchto žáků do běžných škol. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání vymezuje podmínky a obsah pro inkluzivní vzdělání žáků se SVP a každému jedinci tak vzniká právo na vzdělávání. Vzděláváním žáků

se SVP se zabývá § 16 tohoto zákona. V roce 2006 byla v New Yorku přijata *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*, jež byla v roce 2009 Českou republikou ratifikována. Touto ratifikací se Česká republika zavázala vytvořit inkluzivní vzdělávací systém. Dalšími dokumenty, které kladly důraz na zavedení inkluzivního vzdělávání, byl například *Národní plán podpory a vyrovnání příležitostí, Usnesení vlády ČR z roku 2004* (č. 605), *Národní plán podpory integrace občanů se zdravotním postižením z let 2006-2009*. V roce 2010 byl přijat *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*, který si kladl za cíl zvýšit míru začleňování žáků a studentů do běžných škol, které by naplňovaly koncept podpory v rámci vyučování a zaručovaly by stejné příležitosti pro všechny. Podle novelizované části školského zákona č. 82/2015Sb. ve znění pozdějších předpisů, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. se žáky se SVP rozumí osoby, které ke vzdělávání nebo uplatnění svých práv potřebují využít poskytnutí podpůrných opatření (<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplnneni-zakona-c-561-2004-sb>)[online].

Nové znění zákona tak opouští od kategorizace žáků, která v původní verzi zákona rozdělovala žáky podle zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění. S přijetím novely školského zákona byl vypracován *Akční plán inkluzivního vzdělávání* od roku 2016 do roku 2018. Tento plán zahrnoval priority, na které by se v daném období měly školy v souvislosti s inkluzí zaměřit. Jednalo se o nastavování rovných podmínek pro všechny žáky, zavedení činnosti školských poradenských zařízení, inkluzivní předškolní vzdělávání, aj. (Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech, 2016) [online].

Slovo **integrace** pochází z latiny a dá se přeložit jako znovu utvoření věci v celek. V sociologii je integrační proces chápán jako proces začlenění lidí z různých zemí, kultur a náboženství do společnosti. V psychologii je za integraci označováno sjednocení člověka a jeho vztahu k okolnímu světu. Integrací v pedagogice se zabývá integrativní pedagogika, která pro úspěšné začlenění žáků s postižením vymezuje dva směry. Přímý, přímá cesta společného života a učení a nepřímý, nepřímá cesta speciální pedagogické podpory. Integrativní pedagogika podporovala spíše speciální výchovu ve speciálních zařízeních a školách pod vedením speciálních pedagogů. Žáci mají možnost se vyučovat podle vhodných metod v menších skupinách. Obsah učiva nebývá tak obsáhlý, výuka a výklad jsou pomalejší

a žáci bývají hodnoceni pozitivně tak, aby pro ně bylo vzdělávání motivací. Nepřímý směr zvyšuje odstup žáků ze speciální a běžné základní školy, což umocňuje stigmatizaci a diskriminaci žáků s postižením. Zdravotně postiženým žákům se ve speciálních školách nedostává takové úrovně vzdělání, která odpovídá jejich schopnostem a nejsou schopni se prosadit a konkurovat se zdravými jedinci. Oproti inkluzi je integrace pojímána jako jakési opatření, které vede k začlenění daného jedince do společnosti (Vítková, 2006).

Inkluzivní vzdělávání v České republice

Pojem inkluze a **inkluzivní vzdělávání** se poprvé objevuje v 90. letech 20. století a to konkrétně na mezinárodní konferenci v Salamance. Na základě rozhodnutí světových vlád a organizací byly dohodnuty rámcové podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami. „*Princip inkluze předpokládá, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit a vytváření zdravé společnosti.*“ (The Salamanca Statement, 1994). Pojem inkluze se tak stal jakýmsi konceptem, který napomůže k integraci. Inkluze je tedy chápána jako celý proces, ve kterém nerozlišuje postižené žáky dle diagnózy a k jejich postižení přistupuje jako k něčemu přirozenému. Cílem inkluze je vytvořit vzdělávací systém a nastavit vhodné podmínky, umožňující vzdělávání všem žákům bez rozdílu (<http://lp.cz/2016/04/a-propos-k-inkluzi-principy-dil--druhý>)[online]. Autoři odborné literatury zaměřené na problematiku inkluzivního vzdělávání, popisují tento pojem různě. M. Bartoňová (2010) vnímá inkluzi jako soubor procesů, strategií a aktivit, za pomoci kterých lze realizovat právo jedinců se SVP na adekvátní vzdělání. V tomto inkluzivním procesu vnímá jako důležité zvládnout především organizaci a používání metod v běžných školách. *Speciálně pedagogický slovník* charakterizuje pojem inkluze takto: „*Proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení 15 jejich vyloučení z oblasti edukace. To zahrnuje změny a úpravy obsahu, přístupů, struktur a strategií, které vycházejí z jednotné vize, že společná edukace všech dětí bez rozdílu je povinností a zodpovědností celého systému.*“ (Kroupová, 2016). V běžných základních školách jsou nejčastěji

vzdělávání žáci s AS více než žáci s jinými PAS. Jako zásadní problém v inkluzivním vzdělávání v ČR se jeví náročnost pro samotné pedagogy. Pedagogové vyučující na běžných základních školách nevystudovali obor speciální pedagogiky a o vhodných přístupech a metodách se museli v rychlém časovém sledu zorientovat. Kromě pedagogů vznikají při inkluzi i problémy s přijetím žáka s PAS do kolektivu, kdy zdraví žáci nechápou tuto problematiku a jejich rodiče se inkluzivnímu způsobu výuky staví negativně. Samotný proces inkluzivního vzdělávání lze označit za velmi specifický a je více než důležitý přístup samotných pedagogů, žáků a rodičů.

V Evropě se nejlépe inkluzivní vzdělávání rozvíjí ve Finsku. Finští žáci zapojení do inkluzivního vzdělávání dosahují vynikajících výsledků v mezinárodních srovnávacích testech. Němečtí žáci s diagnózou PAS bývají nejčastěji vzdělávání v běžných základních školách a podpora je jim poskytována individuálně. Existují však právní předpisy, které stanovují výjimky. Ve všech spolkových zemích si samotní rodiče mohou vybrat, jakou školu bude jejich dítě navštěvovat a to platí i pro rodiče dětí se zdravotním postižením. V Polsku funguje inkluzivní vzdělávání obdobně jak v ČR. Existují zde také základní školy, které otevírají speciální třídy pro žáky se SVP. Ve Velké Británii se možnosti inkluzivního vzdělávání rozdělují podle intelektové a funkční úrovně žáka a podle dostupnosti školy. Inkluzivní vzdělávání pro žáky s PAS lze možné postoupit ve školách hlavního vzdělávacího proudu se speciálními třídami nebo na specializovaných školách pro žáky s Aspergerovým syndromem. Umožněno je také domácí vzdělávání a to pouze pro žáky s Aspergerovým syndromem. Ve společném vzdělávání na základních školách mohou být žáci s PAS umístěni třemi způsoby, avšak intenzita podpůrných opatření se u každého z nich liší (Power, E. 2010). V USA se celý inkluzivní proces zaváděl celou jednu generaci. Změny ve vzdělávacím systému se týkaly změn v technických vylepšeních budov, vyučovacích metodách i postupném doškolení.

(http://www.included.eu/sites/default/files/statement_inclusiveeducation)[online].

2.2 Podpůrná opatření pro žáky s poruchou autistického spektra

Ve školském zákoně č. 82/2015 ve znění pozdějších předpisů §16 je definováno poskytování poradenských služeb ve školách a školská poradenská opatření

(<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>)[online]. Na základě tohoto zákona vzniká všem žákům se SVP nárok na podpůrná opatření. Jako podpůrná opatření jsou chápány takové úpravy ve vzdělávání, školských službách a kulturním prostředí, které mohou žáci se speciálními potřebami bezplatně využívat a naplnit tak své právo na vzdělávání na základní škole v kolektivu svých vrstevníků. Mezi podpůrná opatření patří poradenská pomoc škole, použití speciálních učebních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, pomoc asistentů pedagoga při vyučování, technické či stavební úpravy školních prostor, úprava režimu výuky, úprava zasedacího pořádku, trávení volného času ve školním či mimoškolním prostředí, aj. Dále je v § 16, *odstavci 9 školského zákona* uvedena možnost zřízení speciální třídy nebo skupiny pro žáky se SVP i v běžné škole v případě, že by samotná podpůrná opatření k naplnění vzdělávacího procesu nebyla dostačující (Čadilová, Žampachová, 2008).

Podpůrná opatření pro žáky se SVP se dělí do pěti stupňů na základě finanční, pedagogické a organizační náročnosti, které se dle potřeby dají mezi sebou různě kombinovat. První stupeň podpůrných opatření může udělovat samotná škola bez doporučení, druhý až pátý stupeň musí být udělen na základě doporučení školského poradenského zařízení. U žáků s PAS se aplikují pouze druhý až pátý stupeň, kdy druhý stupeň se uplatňuje u žáků s lehkou mírou PAS, třetí stupeň u lehké až středně těžké diagnostiky, čtvrtý stupeň u středně těžké až těžké diagnostiky PAS a pátý stupeň je využíván u žáků s nejvyšší mírou potřeby podpůrných opatření. Každý stupeň má své další charakteristiky a specifikace, podle kterých se musí každá škola řídit a upravovat tak žákům podmínky vzdělávání. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v novele zákona č. 248/2020 Sb.* také upravuje nejvyšší možný počet žáků se SVP, kdy se v jedné třídě může vyučovat maximálně 5 žáků se SVP. Pokud je žáků se SVP více než 5, lze využít asistenta pedagoga nad rámec podpůrných opatření. Všechna podpůrná opatření musí být využívána na základě principů TEACCH programu. Začleňování žáků se SVP musí být podpořeno kvalitním a připraveným personálem. Kvalita vzdělávání tkví především v konkrétní činnosti pedagoga (Čadilová, Žampachová, 2008).

Žáci se SVP mají dle *školského zákona č. 82/2015 ve znění pozdějších předpisů §16* právo na vzdělávání podle **individuálního vzdělávacího plánu** (dále jen IVP). Po přijetí

žáka se SVP škola na základě doporučení školského poradenského zařízení vypracovává tento závazný dokument (<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>)[online]. Na vypracování IVP se podílí učitelé, žák, zákonní zástupci žáka a pracovníci pedagogicko-psychologické poradny. Tento dokument slouží jednak konkrétní škole, pedagogickým pracovníkům a asistentům pedagoga a také rodičům nebo jiným odborníkům, pečující o žáka se SVP. Dá se říci, že IVP má charakter smlouvy mezi vedením školy, pedagogem a rodiči žáka. Ačkoliv není nikde jasně vymezeno, jak by měl vypadat optimální IVP, je jasné, že by měl zahrnovat dvě roviny. První rovina se musí zabývat vzdělávacím procesem, ve kterém se jasně stanoví učební postupy a metody. Ve druhé rovině jsou popsány konkrétní poruchy a obtíže. Dle K. Kaprálka a Z. Běleckého (2011) musí IVP obsahovat, osobní údaje žáka (jméno, příjmení, datum narození, třída), stanovenou diagnostiku (závěry z lékařského, speciálně pedagogického či psychologického vyšetření), platnost doporučení (na jak dlouhou dobu se IVP sestavuje, většinou na 1 školní rok), jiná kontrolní vyšetření (diagnózy od ostatních odborníků a názvy institucí, se kterými bude škola spolupracovat), cíle (doporučené postupy u konkrétního předmětu v daném ročníku), poskytování individuální péče (rozsah, obsah, průběh), informace o dalším pedagogickém pracovníkovi, podílejícím se na práci s žákem, seznam pomůcek a materiálů potřebných k výuce, předpokládané úpravy v počtu žáků ve třídě, předpokládané potřeby finančních prostředků, nastavení způsobu hodnocení, nastavení spolupráce s rodiči (příprava na vyučování, spolupráce se školou, atd.), jiné důležité údaje (termíny setkávání, doporučení pro rodiče), datum odsouhlasení a jeho platnost, podpisy všech zúčastněných (pedagog, rodiče, žák) a prostor pro aktualizaci IVP (poznámky). Pro tvorbu IVP je důležitá diagnostika z psychologické, pedagogické a speciálně pedagogické oblasti, je sestavován na určité období. V IVP je dále důležité si stanovit způsob hodnocení a klasifikace. U žáků s AS se lze setkat s klasickým hodnocením a klasifikací, ale jako vhodnější se jeví slovní hodnocení a zjednodušená klasifikace. Jedním z nejdůležitějších bodů celého IVP je stanovení cílů speciálního vzdělávání. Tento cíl, by měl charakterizovat konkrétně to, na co by se mělo při výuce nejvíce zaměřit, jakou látku a jakým způsobem by měl žák během školního roku zvládnout, jaký způsob motivace bude pro vzdělávání použit, a jak bude probíhat začleňování žáka do třídy. Kromě popisu způsobů dosahování cílů je také třeba do IVP zahrnout kompenzační pomůcky, za pomocí kterých bude cíle dosaženo a

předpokládané navýšení finančních prostředků Těmito pomůckami se rozumí speciální učebnice, výukové programy na CD, DVD, didaktické materiály, stírací fólie, počítačové a reedukační programy, aj. (Kaprálek, Bělecký, 2011; srov. *vyhláška č. 248/2020 Sb.*). *Individuální vzdělávací plán v případě potřeby zahrnuje předmět speciálně pedagogické péče a pedagogickou intervenci, pokud je třeba podpořit vzdělávání žáka, včetně možnosti podpory školským poradenským zařízením* (<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-248-2020-sb>)[online].

V § 2 zákona 563/2004 Sb. *vyhláška č. 317/2005 Sb. o pedagogických pracovnících* je stanoveno, že **asistenti pedagoga jsou** pedagogičtí pracovníci zajišťující podpůrnou službu při vzdělávání žáků se SVP (<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaskey-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich>)[online]. Jsou to zaměstnanci školy a jejich náplň práce stanovují ředitelé škol a konkretizovaná je dále v IVP. Důležité je také stanovení obsahu a rozsahu podpory a zapojení v rámci celého třídního kolektivu (Bartoňová, Vítková, 2009).

2.3 Systém poradenských služeb

V rámci poradenského systému jsou ve školách zřizována školská a školní poradenská zařízení. **Školní poradenská pracoviště** jsou zřizována ve školách za účelem poskytování konzultací a poradenských služeb pro žáky, jejich rodiče a pedagogy. Za poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb zodpovídá vedení školy, které společně s ostatními pedagogy vytváří program poradenského pracoviště. Na školních poradenských pracovištích zabezpečují služby školní psychologové, speciální pedagogové, výchovní poradci, metodici prevence a asistenti speciálního pedagoga. Žákům se SVP je ve školní poradně k dispozici speciální pedagog. Jeho cílem je koordinace speciálně-pedagogického poradenství ve škole, příprava podmínek pro začleňování žáků s různými druhy postižením, tvorba individuálního vzdělávacího plánu, vedení metodik asistenta speciálního pedagoga, spolupráce s ostatními specializovanými pracovišti, poskytování konzultace rodičům žáků, aj. (<http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>) [online].

Školská poradenská zařízení zajišťují poradenské, informační, diagnostické, metodické, speciálně pedagogické a pedagogicky- psychologické služby pro žáky, rodiče a

školy. Tato zařízení dále spolupracují s jinými státními a zdravotnickými institucemi. Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče a institut pedagogicko-psychologického poradenství (Attwood, 2012). **Speciálně pedagogická centra** poskytují poradenské služby žákům s diagnostikovaným jedním typem postižení nebo s více vadami, kde jedno z postižení převažuje. Poradenství je poskytováno jedincům již od raného věku, přes žáky základních škol až po studenty středních škol. Má komplexní charakter, kdy odborníci z oborů psychologie, speciální pedagogiky a sociální pracovníce provádí speciálně-pedagogickou, psychologickou a psychoterapeutickou pomoc. Ve speciálně-pedagogických centrech pomáhají odborníci nejčastěji pedagogům a rodičům při řešení náročných situací souvisejících s výchovou nebo vzděláváním dítěte s postižením. Tato centra jsou určena jak pro žáky již začleněné, tak pro žáky, kteří se nemohou vzdělávat ve speciálních školách (Bartoňová, Vítková, 2007).

Pedagogicko-psychologické poradny jsou zřizovány kraji, právníckými nebo fyzickými osobami. Poskytují komplexní speciálně-pedagogickou a psychologickou a sociální diagnostiku. Služby jsou poskytovány odborníky z oborů psychologie, sociální pedagogiky a sociální práce. Jejich hlavními úkoly je zjišťování příčin poruch učení, chování, výchovných poruch, problémů s vývojem osobnosti a u starších žáků profesní orientaci, dále zpracování podkladů pro orgány státní správy, návrhy odkladů a přerazování žáků, vystavování doporučení k inkluzi, aj. Kromě toho je také velmi důležitá terapeutická činnost se zaměřením na rozvoj osobnosti a sebepoznání. Služby pedagogicko-psychologických poraden jsou poskytovány žákům v předškolním věku, žákům základních škol a studentům středních a vysokých škol (Bartoňová, Vítková, 2007).

2.4 Možnosti vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra

Již v předškolním věku je doporučeno žákům s AS a jejich rodičům navštívit speciálně pedagogické centrum se specializací na PAS. Právě ve speciálně pedagogických centrech poradí odborníci rodičům se správnou volbou mateřské a následně i základní školy. Kromě toho se speciální pedagog seznámí se žákem, posoudí jeho chování, slabé a silné stránky a vypracuje doporučení pro školu. Rodiče od speciálních pedagogů získávají doporučení a

vhodné přístupové metody pro předškolní vzdělávání. Děti s AS mohou navštěvovat mateřské školy podle parag. 16, odst. 9 nebo běžné mateřské školy. Stejně jako na základní škole mohou být děti v mateřské škole začleňovány do skupiny anebo být vzdělávány individuálně. Tyto dvě formy začleňování se běžně kombinují. Předškolní vzdělávání by mělo vytvářet vhodné předpoklady pro další vzdělávání tím, že v nejvyšší možné míře bude podporovat individuální možnosti dětí. Navazuje také na včasnou intervenci, rozvíjí ji a rozšiřuje (Čadilová, Žampachová, 2008).

Základní vzdělávání

Většina žáků s AS, kteří nastupují do základních škol, mají již stanovenou diagnózu. Žáci s AS nastupují do základních škol velmi často s odkladem školní docházky. Na základě možností škol a rodičů pak mohou žáci v běžných školách navštěvovat speciální třídy pro žáky s PAS nebo mohou být začleněni do třídy intaktních žáků. Ačkoliv žáci s AS obecně absolvují povinnou školní docházku bez větších problémů, potřebují k tomu velkou míru podpory a ve většině případů i pomoc asistenta pedagoga. Ve společném vzdělávání na základní škole je prostředí pro žáka s AS náročnější, což ho nutí si ověřovat důsledky svého chování se svými vrstevníky, učí se s nimi navázat kontakty a komunikovat s nimi. Toto prostředí základní školy jim pomáhá se lépe adaptovat i v mimoškolním prostředí (Bartoňová, Vítková, 2010). Po nástupu do mateřské či základní školy závisí celý proces inkluzivního vzdělávání na přístupu školy, samotných pedagogů, žáků a jejich rodičů. Existují ale i jiné faktory, které nelze zcela ovlivnit a při vzdělávání žáků s AS mohou celý proces výuky ovlivňovat nebo dokonce narušovat. Jedním z takových faktorů, které by se daly označit jako narušující, je problémové chování. Pojem problémové chování lze vyložit různě a u žáků s AS se dá rozdělit do dvou skupin. První skupinou je neplnění pokynů, kdy žák odmítá splnit zadaný úkol, pokyn či pracovat určitým způsobem. Do druhé skupiny se řadí nápadné chování, kdy pro žáky s AS jsou typické záchvaty vzteku, hlasitá mluva až vykřikování, nepřiměřeně volená slova i vulgarismy. Neméně důležitým faktorem jsou intelektové schopnosti žáka a schopnost adaptability do neznámého prostředí. Pro pedagogy může být vzdělávání žáka s AS náročné nejen z hlediska odbornější přípravy a důkladnější připravenosti na výuku, ale také z hlediska emocionálního. Někteří rodiče žáků s AS také

často volí alternativní modely mateřských a základních škol, nejčastěji se jedná o Montessori, Waldorfské nebo církevní školy.

Vzdělávání žáků s PAS na základní škole speciální

Žáci s PAS mají podle školského zákona několik možností jak a v jaké škole plnit povinnou školní docházku. Jednou z možností je plnění povinné školní docházky v základních školách speciálních. Do speciálního vzdělávacího režimu na základní škole speciální jsou zařazeni žáci se zdravotním postižením, kterým byly na základě psychologického nebo speciálně pedagogického vyšetření zjištěny závažné speciální vzdělávací potřeby. Žáci s PAS, kteří se vzdělávají na základní škole speciální, vyžadují nejvyšší míru podpůrných prostředků, tj. speciálních postupů, metod a forem vzdělávání. K diagnóze PAS je u těchto žáků zpravidla přidruženo mentální postižení či kombinace s jinými typy postižení nebo poruchami. Pedagogové na základních školách speciálních jsou aprobovaní ve svém oboru a mají dosažené vzdělání v oboru speciální pedagogiky a jejich třídy jsou rozděleny do skupin s menším počtem žáků. Některé speciální školy mají i přímou návaznost na střední školy zaměřené na výuku žáků s postižením (Bartoňová, 2016).

Vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem na základní škole

Nejvíce preferovanou možností vzdělávání žáků s AS je společné vzdělávání. Každý školní rok je evidováno více žáků s AS ve společném vzdělávání. Z toho důvodu je stále více kladen důraz na porozumění ze strany učitelů a ostatních žáků a důležitost obznamovat je s odlišnostmi těchto žáků s AS. V oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s PAS se lze často setkat s názorem, že žáci s touto poruchou kvůli své špatné socializaci a problémy s komunikací do běžné školy nepatří. Při vzdělávání je nutno posuzovat vhodnost či nevhodnost inkluzivního vzdělávání konkrétního žáka individuálně. „*Děti s autismem se mohou vzdělávat, jestliže vyhovíme jejich speciálním vzdělávacím potřebám v oblasti sociální dovednosti, komunikace a behaviorálního managementu pomocí strukturované výuky*“ (Schopler, Mesibov, 1994, str. 75). Při přijímání žáka se škola na jeho přítomnost a následně i pedagog řádně připravují. Důležitá je zde komunikace s rodinou a poradenským centrem. Zvláště důležitá je samotná příprava pedagoga na příchod žáka. Ten by měl být obeznámen s problematikou PAS a vhodnými přístupy a metodami výuky. Dalším předpokladem k úspěšnému vzdělávání je vhodné vypracování a používání IVP a

podpůrných opatření. Podpůrných opatření se nabízí celá řada a záleží pouze na škole a stupni postižení žáka, která z opatření bude pro jeho vzdělávání uplatňovat. *Školský zákon* dále umožňuje založení speciálních tříd nebo studijních skupin výhradně pro žáky s AS nebo i dalšími diagnostikami PAS. Kromě samotného vzdělávání je důležité také přijetí žáka s PAS do kolektivu zdravých žáků. Se žáky je vhodné o rozdílnostech mluvit a snažit se je zbavit zažitých předsudků (Bartoňová, Vítková, 2010).

2.5 Podpora neziskových organizací

Neziskové organizace (dále jen NO) jsou důležité pro všechny sféry společnosti. Poskytují své služby na problematických místech a v oborech, ve kterých je neposkytuje stát. Na území České republiky funguje mnoho NO zaměřených na podporu různých činností v nejrůznějších oblastech. Jednou z těchto oblastí, ve kterých NO působí, je také podpora rodin s dětmi s PAS. Důvodem vzniku byly potřeby komplexního řešení problematiky autismu. NO zaměřené na osoby s PAS poskytují terénní a ambulantní služby, sociální služby, zaměřující se na sociální prevenci a sociální poradenství. Na základě projektů, které organizují, mohou nabídnout rodinám finanční, materiální i poradenskou pomoc. První NO, která v České republice vznikla na základě spolupráce odborníků a rodičů dětí s PAS, byla Asociace pomáhající lidem s autismem známá pod zkratkou APLA, fungující nyní pod zkratkou NAUTIS (Národní ústav pro autismus). NAUTIS je největším poskytovatelem služeb pro jedince s PAS v České republice. Hlavním cílem organizace je poskytování odborné pomoci osobám s PAS, jejich rodinám, lékařům, pedagogům a jiným odborníkům. Základními stavebními pilíři této organizace je podpora komplexní odborné pomoci lidem s PAS a spoluúčast na tvorbě podmínek pro komplexní podporu rodin osob s PAS. Na základě svého prvenství v republice předává zkušenosti do jiných organizací po celé republice i do zahraničí. Pod svým jménem zakládá mateřské školy, sociální podniky, poskytuje poradenské služby, terapie, volnočasové aktivity, vede odlehčovací pobyty, chráněná bydlení, domovy se zvláštním režimem (DZR v Libčicích nad Vltavou), zařizuje osobní asistenci a pomáhá se začleňováním dospělých osob do zaměstnání. Nakladatelství PAsPARTA, které je sociálním podnikem zřízeným NAUTISEM, byl pro svou úspěšnost prezentován v OSN (<http://nautis.cz/cz/sluzby-nautis>) [online].

Nevládní nezisková organizace **Rytmus-od klienta k občanovi, z.ú.** byla založena v roce 1994 a v současné době působí na celém území České republiky. Poskytováním sociálních služeb a organizací tematických akcí podporují začleňování osob se zdravotním postižením do běžného života. Svou pomoc zaměřuje na podporu začleňování žáků do škol a volnočasových aktivit, dospívajícím a dospělým lidem s pracovními záležitostmi. Rodiče žáků s AS mohou využívat pomoci při začleňování do běžných mateřských, základních a středních škol. Kromě podpory a poskytování informací rodině poskytují poradenství také školám, pedagogickým a sociálním pracovníkům (<https://www.rytmus.org/stranka/o-nas>) [online].

Středisko ROSA bylo založeno v roce 1992 jako občanské sdružení Středisko pomoci ohroženým dětem. Původním cílem střediska bylo zajištění pomoci dětem a dospívajícím, kteří odcházejí z Dětského domova v Kladně do domácí péče. V současné době nabízí Středisko ROSA komplexní sociální služby rodičům a jejich dětem v Kladně a jeho blízkém okolí. *„Cílem Střediska ROSA je pomáhat snižovat vlivy, které negativně působí na vývoj dítěte a rodinu. Pomáháme rodinám řešit obtíže, které nastaly z důvodů různých hendikepů - zdravotního, etnického, sociálního, rodinného. Máme i preventivní program pro rodiny s dětmi od narození do 4 let, který napomáhá co nejlepšimu rozvoji a výchově dítěte.“* (<https://www.strediskorosa.cz>) [online]. Nabídka služeb vychází z poznatku, že problémy jednoho člena rodiny ovlivňují všechny členy rodiny a proto se Středisko zaměřuje na práci s celou rodinou jako s celkem. Kromě jiného Středisko ROSA podporuje výchovné dovednosti rodičů, poskytuje pomoc při vyrovnávání se s problémy jejich dětí, snižování sociální izolace rodiny a zlepšování komunikace a vztahů mezi rodiči a dětmi. Středisko ROSA nabízí služby rodinného poradenského centra, které jsou tedy primárně určené rodinám s dětmi, kterým byla diagnostikována některá ze specifických poruch učení, porucha pozornosti či se u něj vyskytují výchovné problémy. Služby rodinného poradenského centra jsou poskytovány individuálně, tzn. přímo samotnému dítěti a jeho rodině (jako např. psychologická diagnostika a poradenství, speciálně pedagogická diagnostika a poradenství, individuální a rodinná psychoterapie, asistované kontakty pro rozvedené rodiče) nebo skupinově. Mezi poskytované skupinové služby patří interaktivní workshopy, které podporují rozvoj dětí v psychomotorické a sociální oblasti či besedy s psychologem o vývoji a výchově dětí. Kromě sociálního poradenství nabízí Středisko

ROSA psychologické poradenství a preventivní programy zaměřující se na zdravý rozvoj osobnosti a pomoc rodičům při výchově a vývoji. Ve Středisku ROSA je dále možné využít program pro rodiny s dětmi v pěstounské péči, program pro sociálně a etnicky znevýhodněné rodiny a program pro rodiny s dětmi se zdravotním postižením. Do tohoto programu spadají rodiče s dětmi s AS. Do programu se mohou zapojit děti od čtyř let, které mohou využít rané péče a dále mohou tento program využívat předškoláci až do školního věku, mladiství a dospělí do věku 26 let. Při vstupu do programu získávají rodiče informace o závažnosti postižení a jejich společným cílem maximální rozvoj dovedností u postiženého. Tento program poskytuje individuální služby, které zahrnují psychologickou diagnostiku a poradenství, speciálně-pedagogickou diagnostiku, terénní práce – domácí konzultace, individuální psychoterapie pro rodiče, půjčovna knih a hraček. Kromě individuálních služeb jsou poskytovány i skupinové služby, do kterých patří provoz klubu pro rodiny s dětmi do 7 let, klub pro rodiny s dětmi s mladistvými a mladými dospělými do 26 let, podpůrné skupiny pro rodiče, besedy s odborníky, čtyřdenní nebo týdenní pobyty pro rodiny s dětmi. Financování obou programů zajišťuje Středočeský kraj, Evropský sociální fond, Statutární město Kladno a další sponzoři.

Služby nabízené neziskovými organizacemi zaměřené na osoby s Aspergerovým syndromem

Pro předškoláky až do věku sedmi let je určená sociální služba **rané péče**. Rodiče mohou tuto službu začít využívat od okamžiku stanovení diagnózy. Služba zahrnuje pravidelnou komunikaci a schůzky s poradcem, který se s rodinou stýká ve stanovených termínech dle potřeby. Dítě může spolu s rodičem docházet přímo do organizace, za vhodnější se však považuje návštěva poradce v přímo v rodině. Služby jsou poskytovány na základě individuální dohody a zahrnují zejména tyto činnosti – poskytování odborných a výchovných informací, seznámení s metodami a pomůckami vhodné pro osoby s AS, práce na základě hry a rozvoj dovedností.

Osobní asistence je terénní sociální službou, kterou NO poskytují osobám se sníženou soběstačností v přirozeném sociálním prostředí. Tato služba v sobě zahrnuje pomoc při běžných denních činnostech, jako je hygiena, oblékání, pomoc v domácnosti,

zprostředkování kontaktů s okolním prostředím a zajištění výchovné činnosti. Všechny tyto činnosti by měly být osobním asistentem vykonávány tak, aby se přizpůsobily individuálním potřebám klienta a podporovaly ho ve výkonu těchto činností samostatně. Obsah vykonávané práce se u konkrétních osob liší podle možností klientů a přání jeho rodiny (Uzlová, 2010).

Další službou poskytovanou NO pro AS jsou **chráněná bydlení**. Chráněné bydlení je ubytovací služba se zajištěním nepřetržité pomoci osobám se sníženou soběstačností. Jedná se o individuální nebo skupinový typ bydlení. Zajišťuje svým uživatelům ubytovací, stravovací služby, dále jim pomáhá při běžných denních činnostech, zajišťuje trávení volného času a podporuje v dalších činnostech (Uzlová, 2010).

Odlehčovací služby mohou být poskytovány terénně, ambulantně nebo ve formě pobytové služby pro všechny osoby se sníženou soběstačností, o které je pečováno v domácím prostředí. Klienti navštěvují tento typ služeb určitý počet dní a hodin v týdnu. Služba zahrnuje pomoc při hygieně, stravě, běžných úkonech, zajišťuje náplň dne, volnočasové aktivity, zájmové činnosti či terapeutické činnosti. Cílem této služby je zajistit pečujícím osobám odpočinek nebo umožnit docházení do zaměstnání (Švarcová, 2011). Organizace NAUTIS poskytuje také odlehčovací víkendy nebo letní tábory.

Denní a týdenní stacionáře jsou ambulantní službou pro osoby se sníženou soběstačností. V obou službách pomáhají klientům sociální pracovníci se zajištěním běžných úkonů, stravou, hygienou, poskytují výchovné činnosti, organizovaně vyplňují volný čas a vedou sociálně terapeutické činnosti. Denní stacionář zajišťuje péči o klienta na několik hodin denně dle domluvy a potřeby rodiny. Týdenní stacionáře na rozdíl od denního stacionáře zajišťují ubytování pro klienty a kombinují tak domácí a ústavní péči.

Jednou z dalších služeb, které NO nejen pro osoby s AS zřizují, jsou **domovy se zvláštním režimem** (dále jen DZR). Služby DZR jsou určeny osobám se sníženou soběstačností, které z důvodu problémového chování nemohou využívat služby jiných poskytovatelů sociálních služeb a vyžadujícím nepřetržitou individuální a kvalifikovanou podporu. DZR umožňují svým klientům žít spokojený a důstojný život, poskytují pomoc při běžných denních činnostech. Organizace NAUTIS provozuje pro osoby s PAS DZR v Libčicích nad Vltavou (Uzlová, 2010).

Jako ambulantní služby pro osoby se sníženou soběstačností jsou zřizovány **sociálně terapeutické dílny**, známé dříve pod názvem chráněné dílny. V těchto dílnách jsou postižené osoby podporovány ve vytváření a udržování základních pracovních návyků, učí se novým znalostem a dovednostem a osvojují si pracovní návyky.

3 Faktory ovlivňující přístupy ke vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem

3.1 Metody výuky pro žáky s Aspergerovým syndromem

Podmínky, které by měla základní škola pro úspěšné začlenění žáků s AS umět vytvořit, jsou důležité pro samotnou osobnost žáka s AS a jeho další vývoj a vzdělávání. Tyto podmínky nelze však označit za rámcové, nýbrž za velmi individuální. Za základní a zároveň nejpoužívanější metodou je **strukturované učení** a které se v českém školství zahrnují Čadilová, Žampachová, (2008) a Thorová, (2006) následující metody – přiměřenost, postupné kroky, instrukce, vysvětlování, modelace, demonstrace, nápověda a vedení, nápodoba, tvorba pravidel, povzbuzování, upevňování, ignorování. Na základě nerovnoměrného vývoje žáka způsobují PAS odlišný mentální, fyzický i psychický vývoj oproti zdravým vrstevníkům. Tyto diagnózy je třeba respektovat a dávat žákovi **přiměřené** pokyny a úkoly, které jsou podle jeho úrovně zvládnutelné. Všechny postupy, které si pedagog stanovil ve svém plánu, by měly být rozpracovány do konkrétních jednotlivých kroků. Na základě tohoto postupného rozpracování dává výsledek velmi rychle žákovi zpětnou vazbu. Metoda **instruování** za pomoci různých verbálních, neverbálních nebo vizuálních signálů dává jasně a stručně žákovi najevo, co má být splněno a jak daného výsledku dosáhnout. Na základě metody **vysvětlování** se tato metoda stává účinnou pouze v tom případě, že je verbální vysvětlení doplněno i vizuálně. V opačném případě dochází k nepochopení a následně i nesplnění zadání. Metodou **modelace** je žák veden k naučení nových dovedností a znalostí. Ty musí být vedeny přesně tak, aby se daly přizpůsobit k aktuální situaci. Vizuální nebo verbální **demonstrování** určité činnosti by mělo být žákovi předkládáno tak, aby ho podle svých možností a schopností dokázal zopakovat. **Nápověda a vedení** je chápána jako aktivní pomoc ze strany pedagoga při výuce, u které je třeba si stanovit určité hranice. Nepřiměřená nápověda či forma vedení pak vede k nepřiměřeným a neobjektivním výsledkům, což se snadno může projevit v samostatnosti žáka. **Nápodoba se** od demonstrace liší odpověďmi žáka, které se vztahují k předmětům kolem něj. Nápodobou se dají předvést sociální situace, chování, emoce, aj. Metodou **utváření si vlastních pravidel** si žák pravidelně opakuje postupy, které jsou od něj vyžadovány a vede ho tak k větší samostatnosti a uvažování. Tento model se jeví pro mnoho žáků jako velmi účinný.

Povzbuzování žáka lze provádět verbálně i neverbálně a fyzicky či materiálně. Podporuje tak jeho pozitivní reakce a aktivizuje ho. Metodou **upevňování** se znalosti a zkušenosti nabitě během výuky upevňují na základě práce s motivačním stimulem. Vědomě **ignorovat** a přehlížet se při vzdělávání dají především projevy problémového chování, nepřiměřená dožadování pozornosti nebo nevhodné slovní projevy (Čadilová, Žampachová, 2008). Při samotné výuce by pedagog na základě těchto metod měl učivo žákům vykládat ve stručných větách a demonstrovat na konkrétních příkladech. Pokyny k zadávání úkolů by měly být přesné a konkrétní za pomoci strukturovaného výkladu. Pedagog by měl vybírat pouze podstatné učivo a opakovaně ho zdůrazňovat. Množství úkolů by mělo být žákovi zadáváno v takovém rozsahu, aby jej mohl dokončit bez časového presu a měl dostatečný čas na jejich vypracování. K vypisování poznámek z výkladu je také vhodné pro žáky s AS používat nahrávací zařízení nebo tištěné podklady. U tištěných podkladů by měl pedagog používat shrnutí informací v bodech, aby měl žák lepší přehled a v textu se neztrácel. Pro zvýraznění důležitých informací je dobré používat zvýrazňovač nebo tučné písmo. Aby byly tyto metody funkční, je potřeba dodržovat stanovené základní principy. Při vzdělávání žáků s AS se jedná o individualizaci, motivaci, strukturalizaci, vizualizaci a individuální vzdělávací plán.

3.2 Vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra pomocí strukturovaného učení

Na základě principů strukturovaného učení byly stanoveny jednotlivé metody pomáhající ve výuce žáků s AS. Světově používaným programem ke vzdělávání žáků s PAS je americký program TEACCH. V České republice se pro žáky s PAS velmi osvědčilo zavedení metodiky strukturovaného učení. Tato metodika vychází ze zvláštností a specifík žáků s PAS, kdy zabraňuje vznikajícímu chaosu a stresu, které se u nich mohou vytvářet. S tím pak přichází zvyšování sebevědomí a žák se tak stává samostatnějším. Na základě správné aplikace těchto strukturovaných metod dochází k úspěšné inkluzi žáků v mateřských i základních školách (Thorová, 2007).

Motivace - princip motivace je důležitý u vzdělávání všech žáků bez rozdílu. U žáků s AS je ale správné nastavení motivačního systému mnohem důležitější. Smyslem samotné

motivace je aktivování motorických a kognitivních systémů, které směřují k jednomu cíli. I u motivace je důležité znát konkrétní zájmy žáka a správně tak systém motivace nastavit. Je nutné však počítat i s tím, že systém motivace, který mohl dlouho fungovat, znenadání fungovat přestane (např. puntíky, obrázky, sociální odměny, atd.), a proto je důležité vymýšlet i další vhodné formy motivace na základě zájmů žáka. K úspěšnému vyřešení úkolu nebo dosažení jiných konkrétních cílů mohou pomoci různé formy motivace, např. materiální (drobné odměny, jídlo, sladkosti), činnostní (hra na počítači, skládání puzzle, malování) nebo sociální odměny (pochvala). Tyto formy motivace lze zapojovat i do vyučování, kdy lze žáku s AS vymezit krátký čas pro jeho konkrétní zájem, což zároveň pedagogovi vytvoří prostor pro práci s ostatními žáky (Čadilová, Žampachová, 2008).

Individualizace k žákům s AS je i základem inkluzivního vzdělávání. Platí to zejména u žáků na prvním stupni, kdy si na nové prostředí a metody teprve zvykají. Tento přístup musí být dobře promyšlen a nastaven. Proto je důležité, aby měl pedagog o žáku a jeho poruše co možná nejkonkrétnější informace a znal předem jeho specifické potřeby. Pouze za těchto podmínek lze vhodně sestavit IVP, vybrat vhodné umístění lavice ve třídě, zvolit vhodné formy prezentace úkolů (u některých žáků jsou vhodné obrázkové formy, piktogramy, jiné preferují psanou formu, atd.), nastavit společnou práci v hodině, vést k nápravě jeho problémů a správně nastavit přímou komunikaci se žákem (Čadilová, Žampachová, 2008).

Strukturalizace napomáhá žákům s AS se orientovat v konkrétním prostoru, spojuje určitá místa s činnostmi a chováním. Odpovídá jasně na otázky kde?, co?, kdy?, jak?. Díky strukturalizaci si žák vytváří jakousi pravidelnou strukturu vyučování, vyučovací hodiny a obsahu výuky. Při vyučovací hodině je žádoucí, aby měl žák stále u sebe na viditelném místě rozvrh hodin, obsah a organizaci hodiny. Stejně tak je dobré mu uspořádat i místo na lavici, rozmístit pomůcky a potřeby, které pravidelně využívá. Toto rozčlenění prostoru přináší žáku pocit jistoty a napomáhá jeho samostatnosti. Jakékoliv změny mohou vyvolat nervozitu a stres a zapříčinit tak vzniku nežádoucího chování nebo nechuti pokračovat ve výuce. V takovýchto případech lze také využít volných místností ve škole (např. školní družina), kde by se žák mohl uklidnit a za pomoci asistenta pedagoga se naladit na vyučování (Čadilová, Žampachová, 2008).

Vizualizace je zraková představa, při které se utváří představa sledu událostí. U žáků s AS je vizuální myšlení vyvinuto velmi dobře. V momentě, kdy abstraktní pojmy nahradí obrázky s popisky, fotkami, piktogramy nebo kartičkami, dochází k zlepšení paměti a zvyšování pozornosti. Kromě jiného slouží vizualizace jako vhodná pomůcka k nácviku psaní, hygieny, oblékání, slušného chování atd. Pro žáky na prvním stupni je vhodné vytvořit obrázkový rozvrh hodin, vylepit na hodiny obrázky s činnostmi během dne, aj. (Kroupová, 2016). Ch. Gillberg a T. Peeters (1998) uvádějí, že velký smysl pro výuku žáků s AS má systém obrázků a vizualizace. Žáci díky ní snadněji chápou čas a prostor. Pozitiva vidí také v nastavení řádu, kdy dochází ke zklidnění žáka a předchází to vyrušování a nepozornosti při výuce. M. Bartoňová a M. Vítková (2014) uvádějí, že je u žáků s AS důležité snižovat stres a zbytečnou zátěž, čemuž lze předejít použitím strukturalizací prostoru, času a také vizualizací denního režimu.

3.3 Asistent pedagoga

Na začátku spolupráce s asistentem pedagoga je důležité stanovit jasná pravidla, jakou formou má poskytovat žákovi podporu a při jakých vyučovacích činnostech. Všichni zúčastnění by se také měli dohodnout, co od asistenta pedagoga očekávají, jaké jsou jeho hranice a čeho by s ním měl žák během výuky dosáhnout. Důležité je také stanovit obsah a rozsah podpory a zapojení v rámci celého třídního kolektivu. Postupně by se během vzdělávání žáka měla ale role asistenta pedagoga snižovat, neboť cílem inkluze je pomoc v adaptaci do běžného života (Bartoňová, Vítková, 2009). Asistent pedagoga musí pro vykonávání této práce získat jistou odbornou kvalifikaci. Tu lze získat studiem v akreditovaném studijním programu na vysoké škole nebo na vyšší odborné škole v oblasti pedagogických věd nebo ve studijním programu zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga nebo sociální pedagogiku. Dále lze odborné vzdělání získat studiem střední školy v pedagogickém oboru se zaměřením na přípravu pedagogických asistentů zakončeným maturitní zkouškou nebo středním vzděláním s výučním listem v pedagogickém oboru. K výkonu asistenta pedagoga dostačuje i základní vzdělání doplněné o akreditovaný vzdělávací program pro asistenty pedagoga (MŠMT [online]). Kromě odborné kvalifikace by měl být jedinec pracující jako asistent pedagoga motivovaný, flexibilní, kreativní,

vstřícný, spolehlivý a trpělivý člověk. Pracovní náplň asistenta pedagoga je v kompetenci ředitele školy a je určována podle potřeb konkrétního žáka. Stanovení náplně práce vychází na základě doporučení školského poradenského zařízení. Na základě těchto doporučení ji třídní učitel upraví tak, aby odpovídala potřebám žáka. Asistent pedagoga by měl být s náplní své práce seznámen před nástupem do zaměstnání a obdržet ji jako přílohu pracovní smlouvy. Pracovní náplň asistenta je důležitá také pro samotného pedagoga. Oba dva tyto pedagogičtí pracovníci spolu musí navzájem komunikovat a spolupracovat. Hlavní pracovní náplní asistenta je přítomnost ve třídě po celou dobu vyučování a individuální práce se žákem, pomoc při orientaci v budově nebo budovách školy a ve třídě. Před vyučováním pomáhá asistent žákovi s přípravou učebnic, pomůcek, vysvětlí, jaké hodiny ho dnes čekají a objasní další organizaci školního dne. Během vyučování pracuje se žákem, poskytuje mu verbální podporu, vysvětluje mu úkoly a zadání a dohlíží na jeho práci. Měl by žákovi při vzdělávání pomáhat, nikoliv pracovat za něj. Žákovi poskytuje možnost odpočinku, relaxace nebo změny činnosti. Může také po domluvě pomáhat učiteli i s ostatními žáky ve třídě.

Dle vyhlášky č. 248/2020 Sb. zajišťuje asistent pedagoga zejména a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí, d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází, e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby, f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-248-2020-sb>)[online]. Asistent pedagoga by se měl na každou hodinu připravovat a aktivně spolupracovat s učitelem. Dále by se měl podílet na tvorbě IVP a umět s ním pracovat. Kromě pomoci při samotném vzdělávání je funkce asistenta důležitá také při rozvoji sociálních dovedností, při komunikaci se spolužáky a řešení konfliktů s nimi. Asistent by se měl také podílet na utvrzování hygienických a pracovních návyků žáka. V případě potřeby usměrňuje problémové chování žáka (Uzlová, 2010; srov. vyhláška č. 248/2020 Sb.).

3.4 Přístup rodiny a výchovné styly

Naplnování fyzických potřeb (láska, bezpečí, přijetí) je u dětí s AS velmi důležité, ačkoliv pro rodiče to může být někdy velmi těžké vůči jejich neovladatelnému chování a náročné motivaci. I přes tyto náročné projevy by jim měli rodiče dávat stále najevo svou lásku a přijetí. Právě vliv **rodinného prostředí** a výchova dítěte s AS hraje v osobním rozvoji dítěte velkou roli. Rodiče jsou těmi, kteří jako první zaznamenají, že se jejich dítě vyvíjí a chová jinak. To jak se k jeho nemoci postaví, jak ji vnímají a jak dítě s nemocí přijmou právě rodiče, ovlivňuje jeho začlenění do společnosti a chování. Mnoho rodičů dětí s AS se těžko vyrovnává s tím, jak ostatní vnímají jejich dítě. Pro jedince s AS je obvyklé impulsivní chování, které může být okolím vnímáno jako nevychovanost. Navzdory vysvětlování a uvádění poruchy na pravou míru se i tak mohou rodiče setkávat s negativními reakcemi okolí. Nepochopení nebo negativní reakce nepřicházejí pouze z blízkého okolí rodiny, ale také mnohdy od samotných pedagogů, kteří si nedokáží zvolit při práci se žákem s AS vhodný přístup anebo dokonce nevidí smysl ve vzdělávání žáků s AS. Kromě negativních reakcí se mohou vyskytovat i problémy při stanovování diagnózy. U některých dětí může být diagnóza dlouho nejasná a přesné stanovení trvá dlouho. Rodiče tak dlouhou dobu nevědí, jak mají s dítětem vhodně pracovat. Tyto negativní reakce a situace mohou být pro rodiče velmi únavné, iritující a často i zraňující a mnohdy vedou k izolaci rodiny od okolí a vytváření svého vlastního bezpečného prostoru. Všechny tyto negativní okolnosti působí na vývoj osobnosti dítěte a následně i na jeho začlenění do společnosti a vzdělávání. Každá rodina, která těmto překážkám musí ve svém životě čelit, má právo na materiální a poradenskou podporu.

Rodina dítěte s Aspergerovým syndromem

Zjištění závažné diagnózy u dítěte je pro každou rodinu velmi emočně náročná zpráva. Postižení totiž změní obraz o dítěti, který si o něm rodiče, sourozenci a zbytek rodiny během těhotenství a dětství udělali, dostává se jim pocitu selhání a je ovlivněno i jejich sebepojetí. Ocitají se v situaci, kterou nezavinili a kterou neznají. Sřety těchto negativních informací a emocí mohou snadno vyvolat krizi rodičovské identity. Rodina, do které se narodí dítě s AS, dostává jinou sociální identitu a tato skutečnost mění sebepojetí všech členů rodiny. Životní styl rodiny se jistým způsobem změní a přizpůsobí se potřebám dítěte s AS.

Mohou se nastavovat pravidla, která dosud nebyla obvyklá. Problémy se mohou objevit ve chvíli, kdy mají jednotliví členové domácnosti odlišné prostředky a podmínky, jak pracovat se stresovou situací. Nejvíce času tráví obvykle dítě s AS s matkou. Bývají to právě obvykle matky, které čelím negativním reakcím z okolí a na základě neustálé péče o postižené dítě a zbytek domácnosti podléhají svým emocím, což mnohdy vyvolá depresivní stavy. Otcové obvykle nedávají své emoce příliš najevo tak, jako matky dětí, avšak se stejnou záležitostí zaobírají stejně. K situaci s postiženým dítětem ještě musí zajistit ekonomické zabezpečení rodiny, což může vést k obavám a strachu, že tuto situaci sami nezvládnou. Z těchto důvodů je nutné, aby se oba rodiče naučili se umět odreagovat, věnovat se svým zájmům, trávit více času jako pár, stýkat se s přáteli. V případě nedostatečné psychohygieny jim pak hrozí vyčerpání jak fyzické, tak i emocionální. Kromě rodičů dětí s AS jsou postižením ovlivněni také sourozenci. Tím, že rodiče musí naplňovat náročné potřeby postiženého sourozence, mívají na péči a komunikaci se zdravým dítětem méně času. Následně pak dochází u zdravého sourozence k pocitům méněcennosti, ostrčení a nespravedlnosti, kdy může mít dojem, že co má on zakázáno jeho postižený sourozenec může mít dovoleno nebo, že je trestán za nízké nároky. Negativně může zdravý sourozenec vnímat i sourozence s AS a to například v případě, kdy dítě s AS odmítá společnou hru se zdravým sourozencem, neodpovídá mu na otázky, nechce s ním mít tělesný kontakt, nevyjadřuje vůči němu žádné emoce, atd. Vhodně by v těchto případech měli zasáhnout rodiče a vysvětlit zdravému sourozenci tento typ postižení. Kromě toho by měli pracovat na prohlubování sourozeneckého vztahu, například zavedením společných činností vyhrazených pouze pro sourozence (společné venčení psa, pomoc v domácnosti). Nastavením dobrého vztahu mezi sourozenci dochází u dítěte s AS ke snadnější socializaci a začlenění nejen do třídního kolektivu, ale i do společnosti (Mikoláš, 2014).

Ačkoliv si každá rodina s dítětem s AS může procházet tímto obdobím jinak, existují určitá stadia krize, kterými si projdou všichni stejně. Jednotlivá stadia se v rodinách mohou lišit délkou trvání a intenzitou, což ovlivňují různé faktory. Jako prvotní stadium se dostává **šok a popření**, který je obrannou reakcí na negativní zprávu. Rodiče jsou zklamaní a nevědí, jak mají přijmout skutečnost, že dítě není zdravé. Velmi často dochází v tomto stádiu ke střídání emocí, kdy zoufalství střídá naděje a skepsi zmatek. Následně po šoku dochází k uvědomění si nastalé situace a dochází k častým pocitům beznaděje, selhání a pocitu viny.

Postupně pak v této fázi dochází k akceptaci informace a postižení. Druhým stadiem se nazývá stadium **bezmocnosti**. V této fázi rodiče nevědí, co mají dělat, jak budou postižené dítě vychovávat, jak se o něj mají starat a chybí jim zkušenosti a informace. V této fázi pocítují rodiče vinu za způsobenou nemoc dítěte a pocit studu z budoucích reakcí okolí. Mají obavy z odmítnutí a očekávají pomoc, kterou si nedokáží nijak představit. Třetím stadiem je **postupná adaptace a vyrovnání se s problémem**, ve kterém rodiče projevují aktivní zájem o informace o postižení dítěte, zajímají se o příčiny vzniku postižení a hledají vhodné způsoby péče. Tyto aktivity ze strany rodičů mohou být však ještě stále ovlivněny emocemi, které brání racionálnímu myšlení a zpracování informací. Emotivní výkyvy a pocity viny jsou v tomto stádiu běžné. Ve stadiu **smlouvání** přijímají rodiče fakt, že je jejich dítě postižené. Neustále však mají snahu dosáhnout alespoň malého zlepšení, i když vědí, že se dítě zcela uzdravit nelze. V tomto stádiu již rodiče neprožívají traumata, ale potýkají se se stresem, únavou a fyzickým i psychickým vyčerpáním. Jako poslední stádium lze označit **realistický postoj**. Dochází zde k postupnému přijetí skutečnosti o postižení dítěte. Dítě rodiče vnímají a přijímají takové, jaké je a v jeho výchově se začínají chovat přiměřeněji s reálnějšími plány. V této fázi také dochází ke smíření s nastalou situací, avšak postoj rodičů k situaci může být kolísavý a ke smíření nemusí vždy dojít (Vágnerová, 2012). Kromě jednotlivých stádií, kterými si rodina v problematickém období prochází, vyžaduje jakési základní potřeby. Mezi tyto potřeby patří především získání vhodných informací o stavu a možnostech dítěte, emocionální podpora, sociální a finanční podpora, podpora rodiny.

3.5 Sociální výchova dítěte v rodině s Aspergerovým syndromem

Kromě běžných dovedností, jako je hygiena, oblékání, stolování a jiné běžné základní dovednosti, musí rodiče dětí s AS klást velký důraz na učení emocionálních a sociálních dovedností. Tyto dvě dovednosti nemají děti s AS na rozdíl od zdravých dětí vrozené a je třeba je k nim správně vést a dále je rozvíjet. Při vštěpování a rozvoji sociálních dovedností je velmi důležité, aby rodiče dokázali odhadnout reálné možnosti svého dítěte. Postupným vývojem dítěte zjistí rodiče a při vzdělávání dále i pedagogové, kdy má smysl na dítě tlačit a kdy je potřeba přijmout jeho chování a projevy. Na socializaci dítěte se rodiče

mohou zapojit mnoha způsoby. Nutné je vybrat takové, které jsou vhodné jak pro dítě, tak i pro rodiče.

V *sociálních dovednostech*, které zahrnují správné vnímání, chápání a reakce, mají jedinci s AS největší deficit. Nejčastěji se lze setkat se špatným pochopením konkrétní sociální situace a následně se špatným vyhodnocením získaných informací. Dítě nemusí dostatečně pochopit a vyhodnotit přijaté emoce a signály, které vyplynuly z dané situace. Pokud dítě situaci správně pochopí, může nastat problém při její interpretaci a komplikace při řešení situace. Selhání se mohou objevit i při verbálním nebo neverbálním vyjadřování. K řešení těchto problémů může pomoci nácvik sociálních dovedností, který spočívá v dostatečném poskytování empatie, materiální podpory, oceňování či poskytování vzorů k nápodobě. Špatně rozvinuté sociální dovednosti následně vedou ke zvýšené míře stresu a rozvoji úzkosti (Mikoláš, 2014). Při výchově dítěte s AS je potřeba se zaměřit na rozvoj emocionálních a instrumentálních dovedností.

Emocionální dovednosti uspokojují emoční potřeby člověka, které jsou důležité pro jeho další život ve společnosti. Za tyto dovednosti lze označit potřebu podpory, přátelství, lásky, ocenění. Za *instrumentální dovednosti* jsou označovány materiální potřeby, jako je zajištění bydlení, potravy, hygieny, oblečení, podpůrných služeb (Mikoláš, 2014). Na podpoře a rozvoji emocionálních dovedností se největší měrou musí podílet rodiče.

Rodiče by se neměli bát vžít do role kamarádů svých dětí, hrát si s nimi a povídat si o věcech, jako by byli jejich vrstevníci. Cílem tohoto modelu je ukázat dítěti, jak může do své hry nebo činnosti zapojit svého kamaráda. Kromě toho si dítě na konkrétní činnosti zdokonalí i své doposud naučené dovednosti (Attwood, 2012). V porovnání s Attwoodem, Thorová (2007) nabízí konkrétní složité situace nakreslit a nabídnout je dítěti jako malovaný příběh, ve kterém je v jeho závěru naznačené správné řešení situace. Upozorňuje však na to, že poskytované informace musí být podávány konkrétně. Pokud chtějí v této oblasti své dítě rozvinout, musí nejdříve zjistit, jakým situacím dítě rozumí a kterým nerozumí. Dítě s AS totiž vnímá doslovný výklad konkrétní situace za pevně daný a neumí ho přizpůsobit konkrétní situaci. Při rozhovoru pak dítě může být velmi upřímné, aniž by mu došlo, že může upřímností ostatním ublížit. Právě upřímnost je pro AS typická a na okolí tak dítě může působit nevychovaně. Samotnému dítěti ale nedojde, že udělal chybu, protože se řídil podaným výkladem situace. Může se tedy cítit zmateně a nepochopen. Dalším problémem

v emocionálních dovednostech mají děti s AS při vyjadřování vlastních pocitů a pochopení pocitů ostatních. V tomto případě opět napomáhá k osvojení této dovednosti princip vizualizace. K identifikaci svých pocitů a pocitů ostatních mohou pomoci video nahrávky, pohádky a příběhy v knihách nebo v televizi. Jako důležité se při rozvoji emočních dovedností jeví také posilování očního kontaktu. Ten mohou rodiče posilovat materiálně i společensky. Materiálně lze posilovat oční kontakt za pomoci oblíbené věci, sladkosti, či hračky, kterou si rodič umístí do výše očí. To přiměje dítě se na věc podívat. Při tomto nácviku je nutná pochvala a to i v případě, že se dítě začne do očí dívat samo, bez materiální pomoci. Další z důležitých emočních oblastí je potřeba navazování přátelských vztahů. V tomto směru potřebují děti velkou podporu rodičů, kteří by jim měli umožnit kontakt s jinými dětmi. V předškolním věku je důležité setkávání dětí z hlediska hry. Dítě vidí hru ostatních dětí a porovnává ji se svou hrou. V mladším školním věku se pak dítě učí při kontaktu s ostatními dětmi komunikovat, projevovat ochotu, zájem a zajímat se o druhé. Ve starším školním věku a během dospívání pomáhají rodiče při vytváření přátelských vazeb s vrstevníky, naslouchání a pochopení pocitů a nálad ostatních. Rodiče by měli pomáhat zejména při reakcích na potřeby v rozvíjejícím se přátelství (Thorová, 2007).

Při nácviku sociálních dovedností mohou rodiče používat jistá pravidla, díky kterým pochopí problémové chování a tím vzniklé kritické situace a díky kterým se problémové chování zmírní. Při výchově nebo při vzdělávání je potřeba si s dítětem *stanovit konkrétní a jasné hranice a pravidla*, na jejichž tvorbě se bude dítě samo podílet. Následně je nutné ověřit, zda dítě s pravidly souhlasí a dobře jim porozumělo. K tomuto vysvětlení výborně poslouží použití metafor, sarkasmu nebo uvedení situace na humorných situacích. Při sdělování jakýchkoliv informací je důležité brát zřetel na to, aby byl výklad *konkrétní a bez použití abstraktních pojmů*. Pro vysvětlování pokynů ať už nových nebo běžných je dobré využívat obrazových karet, piktogramů nebo poznámkových bloků. Na jakékoliv změny v denním režimu, životní změny nebo nadcházející události je potřeba dítě s předstihem připravit. Jedinci s AS *nemají rádi nejistotu*. S pocitem nejistoty se častěji objevuje problémové chování. Pokud dítě dostane jasné a konkrétní vysvětlení nové situace, může tak předvídat, co se bude dít a jeho fungování bude mnohem lepší. Pro zajištění předvídatelnosti lze také velmi dobře využít vizualizaci. V tomto případě se hodí vytvoření měsíčního nebo týdenního plánu, s nástinem situací za pomoci obrázků nebo fotografií. Při nácviku těchto a

i jiných dovedností nesmí být *opomenuta motivace a odměna*. Na rozdíl od zdravých dětí není pro dítě s AS sociální odměna v podobě pochvaly, pohlazení nebo úsměvu příliš motivující. Děti s AS potřebují jiný druh motivace, který musí dobře pochopit a vnímat. Dítě se musí samo přijít na to, že vhodným chováním a komunikací ovlivňuje své okolí a může na něj i působit. Je také třeba tento druh dítětem vybrané motivace respektovat, neboť děti s AS mohou mít zvláštní vkus. Veškeré hry a aktivity vedoucí k nácvičování sociálních dovedností, musí mít *jasná a jednoduchá pravidla* bez uvádění abstraktních pojmů. Vždy je nutné akceptovat úroveň chápání a přizpůsobivosti dítěte. Cílem těchto sociálních nácvičování je, aby dítě s AS pochopilo, proč se má určitým způsobem chovat tak, aby pro něj jeho okolí bylo prospěšné (Thorová, 2007). K nácvičování sociálních dovedností mohou rodiče dětí využít také pomoci *skupinových nácvičování sociálních dovedností*. Ve smíšené skupině mají děti s AS vhodnou příležitost si své naučené dovednosti z rodiny procvičovat. Tyto nácvičovací skupiny mohou být pořádány formou specializovaných kurzů, které organizují odborná zařízení nebo je může organizovat přímo škola. Odborné nácvičky probíhají v menších skupinách, kde mohou být přítomny jak postižené, tak i zdravé děti. Rodiče mají prostor pro dohodnutí konkrétních témat, které chtějí s dítětem procvičovat. Kromě skupinových nácvičování mají rodiče dětí na výběr i z individuálních nácvičování, které probíhají pouze s terapeutem. Následně může dítě pokračovat ve skupinovém nácvičování. V obou těchto variantách nácvičování sociálních dovedností si dítě prohlubuje znalosti z rodiny týkající se chodu běžného dne. Konkrétně se zaměřují na cestu do školy, bezpečnost při chůzi, nákup jídla, orientace v prostoru, telefonování a jiné (Attwood, 2012).

4 Inkluze žáka s Aspergerovým syndromem na základní škole

4.1 Cíl diplomové práce a metodologie výzkumu

Hlavní cílem diplomové práce a výzkumného projektu je definovat faktory a způsoby, které ovlivňují úspěšnost žáka s Aspergerovým syndromem při vzdělávání na základní škole.

V rámci hlavního cíle byly stanoveny dva **dílčí cíle**:

1. Na základě analýzy průběhu vzdělávání sledovaného žáka s AS definovat opatření, která mohou pomoci zvládnout obtíže při plnění povinné školní docházky na běžné základní škole.

2. Zjistit, zda je v rámci platné legislativy zajištěna dostatečná podpora sledovaného žáka, aby bylo dosaženo, v rámci jeho možností a schopností, maximální školní úspěšnosti.

Pro naplnění hlavního výzkumného cíle byly stanoveny dvě **výzkumné otázky**:

VO1: Je možné na základě analýzy průběhu vzdělávání sledovaného žáka s AS definovat opatření, která mohou pomoci zvládnout obtíže při plnění povinné školní docházky na základní škole?

VO2: Byla v průběhu vzdělávání sledovaného žáka s AS na základě platné legislativy zajištěna taková dostatečná podpora, při které mohl žák dosáhnout maximální školní úspěšnosti?

K naplnění hlavního cíle a zodpovězení výzkumných otázek bylo nutné vybrat vhodné výzkumné metody. Pro diplomovou práci byla zvolena metoda **kvalitativního výzkumu**. Jedná se o výzkum, který je v pedagogice využíván často a jeví se jako velmi důležitý a to zejména díky využívaným metodám, při kterých dochází k přímému kontaktu výzkumníka s realitou. Tento typ výzkumu probíhá v prostředí, které je zkoumaným jedincům přirozené, známé a cítí se v něm dobře. Jeho výhodou je sledování malého počtu zkoumaných osob. Cíle výzkumu se mohou u tohoto typu výzkumu stanovit již v začátcích nebo na základě získaných informací i během výzkumu. Záměrem kvalitativního výzkumu je poznání zkoumaného vzorku za určitých podmínek (Chráska, Kočvarová 2014).

Pro diplomovou práci byly dále zvoleny následující **techniky šetření**

- analýza odborné literatury
- polostrukturovaný rozhovor s psychologem
- polostrukturovaný rozhovor se speciálním pedagogem
- polostrukturovaný rozhovor psychoterapeutem a asistentem pedagoga
- analýza dokumentů
- případová studie

4.2 Charakteristika výzkumných nástrojů

Kvalitativní výzkumný proces má charakter **longitudinálního výzkumu**, což označuje dlouhodobý sběr dat. Tento typ výzkumu je charakteristický pro svou rozmanitost zkoumaného vzorku. Za pomoci této metody lze zkoumat jednotlivce, malou skupinu jedinců nebo reprezentativní vzorek v různém časovém intervalu (týden až několik let). Cílem tohoto výzkumu je zachytit a zkoumat změny sledovaného prvku v průběhu času (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Pro tuto diplomovou práci je za dlouhodobý sběr dat považováno období od září 2008 do současnosti, tzn. 12 let. Jednou z nejpoužívanějších metod kvalitativního výzkumu je **případová studie**. „*Případová studie je výzkumná metoda používaná v empirickém pedagogickém výzkumu, zpravidla kvalitativním, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola). Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání těchto objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou omezenost zobecnitelnosti výsledků.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 94). Případová studie byla vypracována na základě longitudinální studie, detailní analýzy odborné dokumentace (lékařské zprávy, doporučení z pedagogicko-psychologické poradny) a polo-strukturovaných rozhovorů.

Nejstarší a zároveň nejpoužívanější metodou pro výzkum je metoda **rozhovoru**. Při rozhovoru lze získat konkrétní informace na základě přímé interpersonální interakce. Výhodou rozhovorů je kromě získaných odpovědí verbální formou také získání informací z pozorování neverbálních projevů respondentů (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Charakteristika souboru

Pro výzkum bylo čerpáno z informací získaných z - rozhovorů s psychologem a speciálním pedagogem z organizace ROSA, psychoterapeutem z organizace NAUTIS, s pedagogy a asistenty pedagoga z 1. a 2. stupně základní školy (viz Tabulka č. 1), dlouhodobého pozorování v průběhu 12 let, tj. během předškolního vzdělávání a celé povinné školní docházky na základní škole, vytvoření případové studie na základě anamnestických údajů, analýzy odborných dokumentů (z pedagogicko-psychologické poradny, doporučení ze SPC) a analýzy pedagogických dokumentů (kresby, pomůcky, sešity, školní dokumentace).

Tabulka č. 1: Přehled vedených rozhovorů, Zdroj: vlastní

Pořadí rozhovoru	Počet respondentů	Profese respondentů	Označení respondentů
Rozhovor č. 1	3	Speciální pedagog	Informant č. 1,2,3
Rozhovor č. 2	3	Asistent pedagoga	Informant č. 4,5,6
Rozhovor č. 3	3	Psychoterapeuti, psycholog	Informant č. 7,8,9

Pro případovou studii byl vybrán žák Pavel, 15 let (jméno je pro potřeby výzkumu smyšlené). Výzkum byl prováděn od roku 2008 do současnosti ve městě Kladno na několika místech – základní škola, domov žáka, neziskové organizace ROSA a NAUTIS (bývalá APLA). Výzkumným místem byla základní škola. Jedná se o městský typ školy, která je rozdělena na 1. a 2. stupeň. Součástí základní školy je družina, tělocvična, jídelna, v areálu se nachází také mateřská škola Montessori. Základní vzdělávání probíhá podle vlastního vzdělávacího programu Otevřená škola, jehož cílem je zlepšit vzájemné vztahy mezi školou a rodiči a inovovat používané metody pedagogů při výuce. Škola také aktivně spolupracuje se zřizovatelem školy, tj. městem. Tento projekt nabízí žákům 2. stupně aktivně v rámci výuky poznávat město, jeho historii a současnost a to na základě her a soutěží. Kromě základního vzdělávání zahrnuje výuka také projektové vyučování, terénní exkurze, návštěvy výstav, besed a muzeí. Žáci mají na výběr z hudebních, keramických, jazykových,

počítačových nebo sportovních kroužků. Velmi aktivně spolupracuje škola také s rodiči, kteří se zapojují do různých školních projektů. Sportovně nadaní žáci mohou navštěvovat sportovní třídy, které nabízejí širokou škálu sportovních odvětví. V areálu školy je plavecký bazén, který je určen k základnímu plaveckému výcviku pro všechny žáky školy

4.3 Interpretace výsledků šetření

Šetření se týká přístupů a metodických postupů k žákům s AS v základním vzdělávání. Výzkum byl realizován na základě výše zmíněných technik. Šetření probíhá ve dvou částech. První částí šetření je longitudinální přehledová studie, která specifikuje a popisuje přístupy a metody ve vzdělávání tohoto žáka. Pro zkvalitnění výzkumu a interpretace získaných informací byly realizovány rozhovory s pedagogy, asistenty pedagoga, psychoterapeuty a psychologem, které tvoří druhou část šetření.

Etika výzkumu

Toto šetření bylo provedeno na základě etických kodexů a ochrany osobních údajů všech zúčastněných. Oslovení informantů bylo seznámení s účelem studie a následně byli požádáni o spoluúčast na šetření. Před zahájením rozhovorů byl informantům slovně vysvětlen průběh a okolnosti šetření. Informanti byli požádáni o souhlas s účastí na výzkumném šetření. Informantům byla sdělena skutečnost, že účast na šetření je dobrovolná. Při rozhovorech byly informantům pokládány otázky týkající se průběhu Pavlova vzdělávání či intervence a s tím související problematiky inkluzivního vzdělávání. V případě potřeby byly otázky informantům zopakovány nebo dovysvětleny. Součástí šetření byla také práce s daty a jejich následná analýza. Hlavní etickou zásadou šetření je ochrana osobních údajů informantů a znemožnění jejich identifikace. Z tohoto důvodu byly všechny identifikační údaje pozměněny. Pro snadné rozlišení informantů bylo použito jednoduché očíslování a použito všeobecné označení informant. Jméno sledovaného žáka je vzhledem k zachování anonymity také smyšlené. V případové studii je pro něj použito jméno Pavel. Informanti byli na závěr požádáni o souhlas k doslovnému přepisu rozhovoru a jeho připojení do přílohové části diplomové práce.

4.3.1 1. část výzkumu: Případová studie – Pavel (rok narození 2005)

Rodinná anamnéza

Pavel se narodil jako první dítě do úplné rodiny. Manželství rodičů je harmonické. Matka Pavla má vysokoškolské vzdělání. Samotný porod byl protrahovaný a byl zakončen císařským řezem. Pavlův otec pracuje jako IT specialista. Oba rodiče jsou balbutici. Od začátku stanovení diagnózy se oba rodiče velmi aktivně zajímají o výchovu a vzdělávání žáků s PAS, hledají pro Pavla vhodné kurzy, terapie, kroužky a tábory. Matka vždy hledala zaměstnání podle toho, kam chodil Pavel do školy, aby mu byla na blízku. V roce 2009 se do rodiny narodil další syn. Pavlův bratr se narodil s vrozenou vadou, novorozeneckým astmatem a později mu bylo diagnostikováno ADHD s autistickými rysy. Chlapci si navzájem ubližovali, nadávali si a netolerovali se navzájem. Pavlova diagnóza nebyla dlouho známá.

Osobní anamnéza

Pavel se narodil v roce císařským řezem. Pro pomalejší psychomotorický vývoj začal chodit až v 18 měsících, ale neustále padal. Jeho vývoj se nejevil jako opožděný, neměl problémy se spánkem a byl klidný. Od dvou let věku byl fascinován tlačítky u ovladače, počítače a následně i čísly. Mluvil méně. Od dvou let četl, znal čísla, abecedu, vlajky států světa, poznal dopravní značky, zajímal se o encyklopedie a jevil velký zájem o cizí jazyky. Rodiče se tedy domnívali, že mají nadané dítě. Navštívili s Pavlem Centrum nadání, kde jim však bylo naznačeno, že se nejspíše jedná o PAS. Následně docházel s rodiči na dětskou psychologii, neurologii a na doporučení do organizace APLA. V roce 2008 nastoupil do mateřské školy, bylo to ještě v době, kdy nebyla určena diagnóza. V mateřské škole měl zpočátku potíže. Nechtěl se zapojovat do kolektivu, o děti nejevil žádný zájem a hrál si především o samotě. Problémy v mateřské škole měl Pavel také se sebeobsluhou – nedokázal se sám obléknout, byl pomalý a dlouhodobě špatně si na režim zvykal. Diagnostické vyšetření podstoupil v roce 2010 v organizaci APLA pro podezření na PAS. Diagnóza nebyla dlouhou dobu jasně stanovena. Nebylo jisté, zda se jedná o atypický autismus nebo Aspergerův syndrom. Od září 2010 bylo rodičům nabídnuto docházet s Pavlem do rané péče do organizace APLA, kde se účastnil především individuálních nácviků pracovního chování

a nácviků sociální dovednosti. Rodičům byly poskytovány poradenské služby a navštěvovali také různé semináře. Ranou péči navštěvoval jednou za dva týdny a jedenkrát v měsíci jezdili pracovníci za Pavlem přímo domů. PAS se u Pavla projevovaly v předškolním období ve vícero směrech. V domácím prostředí se jednalo zejména o nesamostatnost – nedokázal se sám obléknout, nevěděl, kde má uložené oblečení a hračky, měl problémy s dodržováním hygieny, používáním běžných věcí a orientací v domácnosti. V této době má doma vylepená procesuální schémata a piktogramy s nápisy, které mu pomáhají s uložením věcí nebo používáním konkrétních věcí. V předsíni musí mít také označeno své místo, aby věděl, kam si má pověsit oblečení nebo uložit boty. Ve volném čase nejraději pracuje s čísly, fascinují ho knoflíky u rádia, televize, ovladače, pozoruje vodu při otáčení kohoutku a splachování toalety. Čísla a písmena byly v tomto období Pavlovými vyhraněnými zájmy. Kdykoliv měl příležitost, hledal čísla a písmena na počítači, psal všechna písmena abecedy, písmena i čísla lepil na sklo, rozhazoval je po místnosti a následně je hledal, psal a čet. Těmito zájmy se dokáže zabavit na velmi dlouhou dobu. S klasickými hračkami si nehrál, ale manipuloval s nimi. Jeho hra byla celkově hodně omezená a stereotypní. Během hry nedokázal zapojovat mnoho fantazii a jeho hry postrádaly scénáře, nerozvíjel příběhy a měl značně omezenou představivost. V tomto období také nerad chodil ven, pouze když ho matka motivovala čtením čísel popisných na domech nebo SPZ na autech. V pozdějším věku, kdy přešla motivace čísl, se velmi osvědčila motivace turistickými známkami. Za každý výlet, který absolvoval, dostal dřevěnou turistickou známku, kterou si věší na nástěnku. Ven také nerad chodil z důvodu citlivosti očí na slunce.

Pavlovo chování se dá označit za klidné, vztek se u něj objevuje zřídka. Po celou dobu se u něj neprojevily žádné projevy emoční lability, sebeagrese nebo ADHD. V noci spí celou noc, ale přes den nikdy nespál. Z toho důvodu mohl být v mateřské škole pouze během dopoledne. Je spíše plačtivý a lítostivý. Velkou radost mu dělají drobné dárky z písmen, příchod otce domů nebo návštěva strýce. Radost projevuje úsměvem, rád se mazlí, hladí rodiče, a když je šťastný třepe rukama. Všechny činnosti provádí velmi pomalu až pasivně. Z vykonávaných činností během dne je brzy unavený a hůře se pak soustředí. Výrazná je u něj také porucha pozornosti. Má tendenci opouštět úkoly, které ho nezajímají. Od těchto úkolů odchází a mluví o tom, že chce dělat nějakou svoji aktivitu. Velmi důležitá je motivace. Někdy motivace zafunguje dlouhodobě, ale většinou je spíše krátkodobá. Od

rodičů musí být při aktivitách neustále motivován a ponoukán k činnosti. Velkou motivací pro něj byla kniha úspěchů, kam rodiče zapisovali jeho úspěchy z domácích činností, běžných činností a z mateřské školy a zápisky dokládali fotografiemi. Velmi rád si tuto knihu prohlíží a dokázal si tak dobře uvědomit, co už umí, dodal si tím sebevědomí.

Dalším výrazným projevem PAS je v Pavlově případě v sociálním chování. Vůči dospělým cizím osobám se chová spontánně a kontakt navazuje bez problému. Je schopen přijít do místnosti a mluvit na cizího člověka, vyprávět mu své zájmy, co má rád, v čem se zlepšil nebo co se naučil. Při vyšetření si bez ostychu položil své nohy na nohy vyšetřujícího a na stůl. Při rozhovoru používá sociálně nevhodné komentáře a poznámky a schází mu také sociální takt a intuice. Ačkoliv sociální kontakt navazuje spíše s dospělými než se svými vrstevníky, má snahu s ostatními dětmi navazovat kontakt. Do kolektivu dětí, které zná, se zapojuje snáze a rychle se v něm přizpůsobuje. Pokud ho nějaké dítě kontaktuje samo, těší ho to. Problémem je fakt, že se v dětském kolektivu nudí. V kontaktu s vrstevníky je sociálně neobratný, např. sděluje soukromé informace z rodinného prostředí, kolik let je rodičům, atd. Sociální kontakt s rodiči a blízkými osobami navazuje rád, rád se mazlí a kontakt vyhledává. Sociální neobratnost se projevuje i během rozhovorů s rodiči. Když o něco žádá, neumí poprosit, ale řekne si o to formou příkazu, někdy zvyšuje i hlas. Zpočátku mluvil velmi málo a kvůli špatnému vyslovování musel docházet na logopedii. Postupem času, se ale výslovnost výrazně zlepšila. Již v předškolním období byl Pavlův projev velmi formální, používal věty a slova, která měl naučená od rodičů a mluvil velmi spisovně. Ve slovním projevu tak působil dospěle. Rád mluví o číslech a na otázky odpovídá často otázkou. Někdy je těžké ho při rozhovoru zastavit a odklonit řeč jiným směrem na jiné téma. Pokud je osloven mimo rozhovor nebo je při něm zabrán do nějaké činnosti, nereaguje na oslovení, neotočí se směrem k tazateli. Nechápe vtipy, vtipné poznámky ani ironii. Některé projevy chápe doslovně. Neverbálně se Pavel projevuje málo. Když je dotázán, ukáže na určitý předmět, ale spontánně gesta nepoužívá. Stejně tak velmi málo používá mimiku.

V rámci sebeobsluhy se Pavel projevovat aktivně. Neměl problémy s udržení moči ani stolice. Dokázal si sám říci a později i dojít sám na toaletu. Zvládal i hygienu po toaletě, umýt a utřít si ruce a vyčistit si zuby. Tyto aktivity probíhaly za účasti rodičů, kteří Pavlovi v případě potřeby pomáhali. Doma se zcela sám dokázal najíst lžící, v mateřské škole se

naučil jíst příborem. S mírným dohledem se dokáže i sám obléknout, avšak mu tato činnost déle trvá a musí mít vše připravené. Stále u něj také přetrvává celková neobratnost, která se projevuje potížemi s koordinací pohybů. Tím jsou ovlivněny i veškeré pohybové aktivity. Velmi dlouho jezdil na odrážecím kolem, nedokázal hodit míč oběma rukama, neběhá, nestřídá nohy na schodech, není schopen se naučit jezdit na lyžích ani na šlapacím kole. Celkově lze říci, že Pavel nemá pohyb příliš rád. Musí k němu být neustále motivován. V současné době má rád minigolf a bowling. Motivace k těmto dvěma sportům vznikla opětovně přes čísla, kde se například při bowlingu na obrazovce okamžitě promítá počet shozených kuželek a celkové skóre. V rámci rehabilitace také pravidelně dochází na plavání.

Školní anamnéza - předškolní období

Do mateřské školy začal docházet ve třech letech. Vzhledem k zhoršené adaptabilitě si dlouhodobě špatně zvykal na nové prostředí a jiný režim. Problémy s adaptabilitou trvaly stále v pěti letech. Situace byla horší v případech, kdy dlouho absentoval. Trvalo mu dlouho, než si na režim znovu zvykl. Při příchodu vždy plakal a nechtěl opustit matku. V prvním pololetí docházel do třídy pouze na několik hodin. Kromě špatné adaptability byl také problém v sebeobsluze. Nedokázal se sám obléknout ani obout. Po adaptační doby chodil do MŠ vždy pouze do oběda. Nikdy tam nespal, protože měl problémy s usínáním přes den i přes noc a z tohoto důvodu mu byl medikován Melanin (spánkový hormon v tabletách). Výrazně se při pobytu v mateřské škole projevují problémy v sociálním chování. Pavel má problém se zapojit do kolektivu vrstevníků, není schopen s nimi přiměřeně navazovat vztahy a orientovat se ve společenských pravidlech. Při hře vyhledával samotu, zabýval se svými zájmy a společnou hru s dětmi odmítal. Občas se připojil ke hře k jednotlivému vrstevníku, avšak bez potřeby navázat komunikaci. V této době se Pavel i jeho rodiče poprvé setkávají s nepochopením a špatným chováním učitelek z mateřské školy vůči Pavlovi. Jednalo se zejména o napomínání při oblékání, osobní hygienu, během jídla nebo při společné práci všech dětí.

Na základě pozorování jeho vývoje jak v rodině, tak v mateřské škole se rodiče rozhodli navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu. Na základě podkladů z mateřské školy tam dostal Pavel doporučení k zajištění asistenta pedagoga, který s ním bude docházet do mateřské školy. Asistentku pedagoga si rodiče platili ze svých vlastních prostředků.

V této době žádají rodiče o příspěvek na péči. Pavlovi je přiznán 1. stupeň. Tyto finanční prostředky pomohly rodičům platit ranou péči a služby asistentky v mateřské škole. Od 2. třídy mateřské školy se tak situace značně zlepšila. Změna nastala také se změnou učitelek, které byly velice ochotné a empatické. Pavel si začal pomalu zvykat na režim a od pěti let začal chodit do mateřské školy rád a při příchodu již neplakal. Ke zlepšení Pavlovy situace napomohla také asistentka pedagoga, která se Pavlovi věnovala vždy 2x týdně celé dopoledne. Její práce spočívala především ve vedení a podpoře v každodenních situacích během pobytu v mateřské škole. Pomáhala mu s oblékáním a hygienou, protože tyto činnosti dělal pomalu nebo nedostatečně. Velmi citlivou formou dopomáhala v kontaktu s vrstevníky a komunikací s nimi. Mírné pokroky byly zaznamenány i při společné hře. Při hře stále převládají stereotypy. Pro vlastní hru si vybírá stále stejné hračky a ne vždy je používá funkčním způsobem, např. je různě otáčí, mazlí se s nimi, přemísťuje je či je řadí. Líbí se mu lesklé a barevné předměty. V interpersonální oblasti se u něj občas projevuje kolísání nálad nebo přecitlivělost na různé smyslové podněty. V mateřské škole mu vadil zejména hluk a hlučné zvuky. Často se u něj zdánlivě bezdůvodně projevovaly výbuchy radosti i úzkosti doprovázené kýváním a výkřiky. Do hudebních, výtvarných a literárních činností se zapojuje vždy pouze s dopomocí asistentky nebo učitelky. Při těchto činnostech není schopen se dlouhodobě soustředit a výkyvy jeho aktivity jsou také různé. Někdy je schopen pracovat s velkým zájmem, jindy je velmi pasivní a činnost zcela odmítá. Při komunikaci zvládá vyjadřovat své myšlenky, formulovat jednoduché otázky, ale ne vždy reaguje na kladené otázky. Řeč není vždy zcela srozumitelná. Při mluvení mu dělala problém výslovnost hlásek s, c, š, č a r. V předškolním období tak s matkou Pavel docházel na logopedii. Za pomoci metod augmentativní a alternativní komunikace (AAK) a výměnného obrázkového komunikačního systému (zkr. VOKS) došlo u Pavla k postupnému zlepšování a začal více mluvit. Nejvhodnějšími metodami se osvědčila rytmizace oblíbených básní s abecedou a zpívání oblíbených písní, které s ním byly procvičovány několikrát denně. Také při rozvoji řeči velmi pomohlo čtení s obrázky a ukazováním na přečtené slovo. Předškolní příprava, jak domácí, tak i v mateřské škole, byla zaměřena zejména na zvládání úkolů v určitém časovém úseku. Stále se totiž u Pavla vyskytoval problém v pomalém tempu u vykonávaných činností. Pro tento nácvik byla používána kuchyňská minutka. Její zazvonění určovalo konec řízené činnosti. Následovala odměna, kterou si Pavel sám zvolil. Nejčastěji

byl motivován bonbony, křupkou, razítkem nebo volnou hrou. Zprvu byla minutka nastavována na pět minut, později se cyklus opakoval až třikrát za sebou a čas řízené činnosti byl prodlužován. V rámci předškolního vzdělávání je s Pavlem trénováno psaní. Z důvodů grafomotorických problémů a s tím spojeným špatným úchopem tužky, jsou místo psaní používány lepenky s písmeny a čísly se správným řešením. Z důvodu špatné hrubé motoriky je trénován pohyb, ke kterému musel být Pavel velmi mnoho motivován. K motivaci pomáhalo přeskakování čar na chodníku, čtení SPZ na autech, prohlížení dopravních značek a neustálá motivace, která pomáhala k pomalému postupu vpřed. Ve volné přírodě musely být tyto atributy nahrazeny jednoduchými úkoly, které vedly vždy k určitému cíli. V tomto období při osvojování hygienických dovedností a jiných běžných denních činností velmi pomohly procesuální schémata a piktogramy. Procesuální schémata Pavel používal zejména při oblékání, aby věděl, v jakém pořadí si má oblečení obléknout. Nejprve mu byla ukazována fotografie, posléze obrázek s popisem, a když si danou činnost začal osvojovat, stačil již jen popis. Místo pro ukládání jeho oblečení muselo být označeno jeho jménem, aby věděl, kam si má věci odložit. Procesuální schémata byla používána i při používání toalety a při vykonávání hygieny. Na policích a skříních byly umístěny obrázky s věcmi, které tam patří a které tam vždy najde, když si potřebuje danou věc vzít. Velkou motivací v osobním rozvoji je pro něj kniha úspěchů, do které si s rodiči zaznamenává všechno, co se naučil, co dokázal a co sám umí. Kniha je doplněna i fotografiemi a je zároveň nástrojem k tomu, aby se nepodceňoval a jako podpora pro další činnosti, ze kterých má obavy. Rád se k této knize vrací. V rámci předškolní přípravy docházel Pavel kromě mateřské školy do jiných organizací, specializovaných na děti a žáky s PAS. Jedenkrát týdně docházel do klubu pro předškoláky ve speciálně pedagogickém centru, 1 x týdně do grafomotorického kroužku organizovaným organizací ROSA, 1x za 14 dní na fyzioterapii ve speciální škole Korálek a stále také využívá rané péče při organizaci APLA. V šesti letech mohl Pavel nastoupit do základní školy. Inteligenčně odpovídal svým vrstevníkům, avšak v sociální oblasti se stále jevil jako nezralý a nesamostatný. Na základě doporučení pak Pavel zůstal ještě jeden rok ve druhé třídě mateřské školy a to především z důvodu socializace.

Školní anamnéza – základní škola

V šesti letech oslovili Pavlovi rodiče, na základě informací z organizace ROSA, dvě základní školy, které přijímají žáky se SVP. Zpětná vazba přišla pouze od základní školy, kde byli ochotni Pavla přijmout. Vybraná učitelka s budoucí asistentkou pedagoga a s matkou absolvovaly školení ohledně výuky žáků s PAS v organizaci APLA. Na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny však byla Pavlova povinná školní docházka odložena o jeden rok a to zejména kvůli nesamostatnosti a sociální nezralosti. Tento roční odklad Pavlovi velmi prospěl, neboť během dalšího roku v MŠ více dozrál a v rámci socializace mezi ostatními dětmi udělal také velké pokroky. Do 4. Základní školy začal chodit od září 2012, tj. v sedmi letech. V 1. třídě učila Pavla jiná učitelka, než ta, která byla proškolená u APLY. Nicméně i tato byla velmi vstřícná a empatická. Problémy se u Pavla objevily již v počátcích a to především v orientaci ve velké školní budově, kde měl problém dojít do své třídy a najít šatnu. Rodiče si museli u vedení školy prosadit, aby ho mohli vodit až do třídy. Orientace v šatně byla pro Pavla taktéž problematická, neboť se jednalo o velkou klecovou šatnu se dvěma východy. Na jeho věšák mu byla nalepena jmenovka s fotkou a ohraničeno bylo i místo na boty, aby věděl, kam si má odkládat své věci a kde je zase najde. Ze šatny do třídy byly umístěny šipky, aby věděl, kudy se tam dostane. Prostorová orientace se za první rok zlepšila a tak ho od druhé třídy rodiče vodili pouze ke schodům. Do družiny mohl chodit už od první třídy, avšak rodiče ho tam umístili až ve druhé třídě a to pouze do oběda. Nezůstával tam déle z toho důvodu, že neuměl trávit čas venku bez řízené činnosti a bez kamarádů. Jinak do družiny chodil rád a to zejména kvůli jedné vychovatelce, která k němu byla velmi milá a empatická. Pavel odcházel ze školy vždy po obědě, kdy ho musela matka vyzvedávat přímo v jídelně. S jídlem a obsluhou nemá problém. Jídlo si vždy vybíral podle barvy. S učením neměl Pavel od začátku žádné velké problémy. Do třetí třídy měl za třídní učitelku speciální pedagožku, se kterou byla výborná spolupráce a s Pavlem to velmi dobře uměla. Sedí v poslední lavici v prostředním oddělení. Během výuky musí mít k dispozici na stole obrázkový rozvrh hodin s vyznačenými přestávkami. Muselo mu být v rozvrhu jasně vyhraněno, kdy může svačit, kdy může jít na toaletu a kdy se končí. Na většinu hodin s ním spolupracuje asistentka pedagoga, která mu pomáhá s organizací výuky, pomáhá mu při přemísťování, koriguje jeho chování, podporuje ho v aktivitě a v udržení pozornosti, zapisuje informace o výuce pro rodiče do asistentského

deníku, později do programu Bakalář. Dle potřeby mu asistentka zapisuje do sešitu příklady nebo zadává zkrácené verze textů. Do školy i ze školy je vožen a rodiči autem, neboť by sám nebyl schopen dostat se domů. Později pak rodina kupuje větší byt a stěhuje se blíže škole. Od druhé třídy nosí s sebou mobilní telefon, který používá v případě nouze. Na mobilu má nastavenou rychlou volbu na matku nebo na otce, kteří mu poradí nebo navedou ostatní žáky nebo učitele ve škole, aby mu pomohli. Jako největší problém se jeví nepředvídatelné situace, jako např. zamčené dveře od toalety nebo od šatny či ztracená čepice. Při těchto odchylkách od normálu není schopen přemýšlet a situaci vyřešit. Na školní výlety jezdil vždy pouze s asistentkou. V případě, že nemohla jet, musel zůstat doma, neboť by nebyl schopen se vrátit domů sám. Od třetí třídy se změnila třídní učitelka, která brala Pavla takového, jaký je a stejně dobře s ním dokázala komunikovat a spolupracovat. Do této doby také neměl problémy v kolektivu, ale od třetí třídy se začaly objevovat první známky šikany ze strany spolužáků, kdy děti řešily zejména Pavlovu odlišnost. Na základě toho si celá třída i učitelé, prošla školením o Aspergerově syndromu, pod vedením psychoterapeuta. Šikana se znovu začala stupňovat na druhém stupni. Jednalo se o verbální šikanu. Na základě toho začala celá třída pracovat se školním psychologem a opět proběhlo školení celého kolektivu pod vedením psychoterapeuta. To třídě velmi pomohlo. Situace se také změnila ve chvíli, kdy byl do třídy zařazen nový žák s PAS. Ostatní žáci tak přestali Pavlovu odlišnost řešit. Během vyučování vyžaduje podporu a dohled. Pavla je potřeba korigovat k tomu, aby si zapsal novou látku, domácí úkoly a byl řádně připraven na vyučovací hodinu. Učivo zvládá a bez potíží také během hodiny spolupracuje. V psaní má výrazné grafomotorické potíže, avšak opisování z tabule, přepisování či diktát zvládá bez chyb. Jako častý problém se u vyučování jeví odbíhání od tématu, únava a komentování činností. V okamžik, kdy se příliš zabývá těmito věcmi, není schopen se soustředit a zapomíná, kde skončil. Během samostatné práce dochází často také k odklonům pozornosti – mluví na asistentku, vyjednává s ní o důležitosti doděláné práce, obrací se na ni s dotazy, objímá ji, opírá se o ni, atd. K psychické nepohodě u něj dochází ve chvíli, kdy není schopen stihnout zadané požadavky v nastaveném čase. Psychická nepohoda se u něj projevuje nervozitou, plačtivostí a nechutí ke školní docházce přesto, že má výuku rád. Na druhém stupni vyniká při výuce jeho výborná schopnost a sluch pro výuku cizích jazyků. To se projevuje i v komunikaci, když nemůže najít vhodné slovo v češtině, použije anglické slovo. Výuka je u něj celkově bez

problémů. Je vnitřně motivován k práci a úkoly plní rád a velmi zodpovědně. Vyučování vnímá jako svou povinnost. Postupně se zlepšuje jeho orientace v budově a v okolí školy. Do školy ho ráno rodiče musí stále vozit, protože není schopen včas vstát a připravit se v tempu do školy. Několik měsíců se učí chodit ze školy sám. Nejdříve v doprovodu rodičů nebo někoho dospělého, později sám. Je tajně sledován rodiči, a když se osvědčí, chodí sám. Na kalhotách má připevněné klíče od domu a bytu, čip, průkazku na vstup do školy a zalaminovaný rozvrh hodiny, kde má podle barevného kódu rozepsány předměty a čísla místností tříd. To je pro něj důležité proto, aby se mohl v budově druhého stupně školy přemísťovat bez problémů sám. Ve škole je mu dovoleno používat mobilní telefon kvůli nainstalovaným budíkům, které ho upozorňují na polední pauzu a na konec výuky. O velké přestávce chodí do relaxační místnosti ve škole. Používá také sluchátka, aby mohl o přestávkách relaxovat s oblíbenou hudbou a odhlučnit se od okolí. V den tělocviku musí chodit z domova již ve sportovním oblečení, protože se kvůli pomalému tempu nestihá převlékat a tak se pouze přezouvá. Postupně se u něj prohlubuje samostatnost, doma i ve škole se odbourávají návody, nápisy a schémata a začíná vše používat automaticky. V osmé třídě je již schopen si sám připravit svačinu do školy nebo večeři. V deváté třídě se již dokáže převléknout zcela sám. V průběhu celé jeho školní docházky pracuje jeho matka ve školství, nejprve jako asistentka a později jako učitelka. Je Pavlovi nablízku, ale do jeho režimu zasahuje pouze v případě potíží.

Vzdělávání v rámci mimoškolních institucí

Stejně jako vzdělávání v mateřské a následně pak základní škole, je v Pavlově životě důležitá spolupráce s organizací APLA. Na tuto organizaci byli Pavlovi rodiče odkázáni v Centru nadání. Na jaře 2010 podstoupil Pavel v APLE diagnostické vyšetření, kde mu byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Od září 2010 dochází Pavel s rodiči pravidelně jednou za 14 dní do Střediska rané péče při APLE, kde se trénuje především v individuálních, později i ve skupinových nácvicích pracovního chování a sociálních dovedností. Od sedmi let se Pavel každý rok účastní letních táborů, které organizace pořádá. Ve 14 letech byl s organizací také u moře. Doposud dochází do této organizace a účastní se volnočasových aktivit a sociálních rehabilitací. Od pěti let také z vlastní iniciativy projeví zájem docházet

na kroužek anglického jazyka. Od 15 let chodí do ROSY navštěvovat volnočasový klub pro mladistvé s PAS. S ROSOU také pravidelně jezdí na jarní, letní a podzimní psychorelaxační pobyty. Pedagogicko-psychologická poradna také organizuje setkávání dětí s Aspergerovým syndromem. Tato setkání Pavel vnímá jako kroužek a cítí se zde velmi dobře. Má tu přátele se stejným typem diagnózy a to mu navozuje pocit, že někam patří. Od 12 let chodí na kroužky bowlingu, tento sport Pavlovi velmi vyhovuje, především díky číslům, drahám a jasnému výsledku, který hned vidí na obrazovce. Při tomto kroužku se neobejde bez asistence matky nebo babičky při převlékání nebo docházení na toaletu. Později dochází jednou týdně také do Střediska volného času Labyrint na jógu, i zde musí asistovat matka a řešit případné problémy. Pavel projevil také zájem o hru na piano. Matka musí docházet s ním, ale hru zvládá sám. Po roce, ale přestává chodit, a to z důvodu špatné motoriky, kvůli které nelze hru rozvíjet. Dále navštěvuje krátce individuální hodiny flétny. Ty navštěvuje pouze krátce, neboť mu byl přidělen nevidomý učitel, který nenosí ochranné pomůcky (brýle) a to Pavlovi dělá problém. V oblasti vzdělávání a seberozvoje je Pavel velice aktivní především díky rodičům, kteří se sami aktivně podílejí a účastní různých setkávání, seminářů nebo víkendů pro rodiny s dětmi s PAS.

Současný stav

V současné době je Pavlovi 15 let a chodí do 9. třídy. Výuku a pobyt ve škole za pomoci asistentky již zvládá. Při výuce ve škole a při domácí přípravě je velmi zodpovědný a výrazně motivovaný pro správné vypracování. V této době je také již sám schopen se převléknout a ze školy dojít domů bez toho aniž by se nebo něco ztratil. Stále u něj přetrvávají problémy s motorikou. Momentálně se u něj projevují rysy puberty – zajímá se o sexualitu, prohlíží se. Zajímá se také o témata s hlubším významem, např. jaký má jeho život smysl nebo zda bude po celý život sám. V televizi rád sleduje pořad Soudkyně Barbara. Zajímají ho témata a problémy, která se mohou v životě člověka objevit a se kterými se musí potýkat. Tímto způsobem objevuje, jaký je svět kolem něj.

Distanční výuka

Od března roku 2020 do současnosti se Pavlova vzdělávání dotýká distanční výuka. V prvních dvou týdnech přivítal, že nemusí brzy vstávat do školy, brzy ale začal mít problémy s dodržováním termínu odevzdávání prací. Novou zkušeností pro něj byla také

výuka bez asistentky, kterou v případě potřeby zastali rodiče. Na konci školního roku obdržel poprvé vysvědčení se slovním hodnocením. Během distanční výuky ve druhém pololetí osmé třídy došlo u Pavla k velkému osamostatnění v plnění úkolů a přípravy jídla. Velká stagnace se naopak objevila u dodržování denního režimu a péči o své tělo, např. problémy s výměnou oblečení, zubní hygieny, znovu se objevily problémy s usínáním a vstáváním. Kvůli absenci zájmových kroužků a pohybových aktivit začal také přibírat na váze. Pavel také vyhledával spíše samotu a většinu dne trávil ve svém pokoji. Začala se u něj projevovat samomluva, nepřiměřené rozčilování a časté používání vulgarismů. Po psychické stránce se cítí spíše smutný. Chybí mu setkávání s vrstevníky, zájmové kroužky a víkendové pobyty s organizací ROSA. Od začátku deváté třídy se Pavlovo vzdělávání upíná především na výběr střední školy a úspěšné složení přijímacích zkoušek. Vzdělávání probíhá online pře s aplikací Teams 4 hodiny denně. K těmto online hodinám má Pavel navíc cvičení z matematiky a češtiny. Plně si uvědomuje důležitost přijímacích zkoušek a připravuje se na ně velice poctivě. Učením tráví i víkendy a celý svůj volný čas. Sám žádá rodiče o zakoupení vzorových testů a úloh. Celý týden si plní povinnosti a úkoly sám, pouze jednou týdně s matkou řeší slovní úlohy, které mu matka vysvětluje. K výuce a přípravám na přijímací zkoušky přistupuje velice zodpovědně. Přihlášky si Pavel podal na dvě střední školy v místě bydliště. Obě tyto školy naplňují jeho zájmy o cizí jazyky, zeměpis, právo a psychologii. Kromě online vyučování probíhají také online setkání nácviků sociálních dovedností s Nautisem. Pavel se také účastní online setkání matky o duševní hygieně, která ho velice zajímá. V současné době nejvíc bojuje s nadváhou. Často chodí s rodiči na procházky, které ho již ale příliš nemotivují. Projevil zájem o běžecký pás, který mu byl pro účely redukce váhy zakoupen. Od učení se nejraději odreaguje hraním na X Boxu s mladším bratrem a víkendovými návštěvami u babičky. V první vlně epidemie se také s rodinou velice aktivně zapojil do výroby roušek a pomoci seniorům při nákupech. V přípravě do školy a svých povinností se po dobu distanční výuky stal velmi samostatným.

4.3.2 2. část výzkumu: Polostrukturované rozhovory

Další technikou výzkumného šetření byly polostrukturované rozhovory s aktéry, kteří se podíleli na Pavlově vzdělávání a psychosociálním rozvoji. Rozhovory byly zacíleny do dvou prostředí – školní prostředí a mimo školní prostředí. Rozhovorů ve školním prostředí

se účastnilo šest informantů, z toho tři pedagogové a tři asistenti pedagoga. V rámci mimoškolního prostředí byly realizovány rozhovory s neziskovou organizací ROSA – psycholog a neziskovou organizací NAUTIS – dva psychoterapeuti. Polostrukturované rozhovory byly vedeny na základě vzájemné domluvy prostřednictvím aplikace Teems. Scénáře rozhovorů byly písemně zaznamenány a jsou součástí přílohy diplomové práce. Získaná data byla na základě realizovaných rozhovorů interpretována a s využitím otevřeného kódování zpracována.

Rozhovory s informanty byly rozděleny do kategorií. U rozhovorů v oblasti školního prostředí, tj. rozhovory č. 1 a č. 2, bylo vymezeno pět kategorií, které specifikovaly přístupy, metody a pohled na sociální dovednosti Pavla v rámci vzdělávání. Byly získány a zpracovány jako druhá část tohoto šetření. Vymezeny byly následující **kategorie**:

Kategorie č. 1: Informace o informantech

Kategorie č. 2: Vzájemný vztahu informantů a Pavla

Kategorie č. 3: Pavel a jeho vzdělávací proces

Kategorie č. 4: Pavlovy silné a slabé stránky z pohledu informantů

Kategorie č. 5: Pohled informantů na problematiku inkluzivního vzdělávání

U rozhovorů v oblasti mimoškolního prostředí, tj. rozhovor č. 3, byly vymezeny čtyři kategorie, které specifikovaly přístupy, metody a pohled na sociální dovednosti Pavla v rámci interakcí. Vymezeny byly následující **kategorie**:

Kategorie č. 1: Informace o informantech

Kategorie č. 2: Vzájemný vztah informantů a Pavla

Kategorie č. 3: Průběh interakcí s Pavlem

Kategorie č. 4: Pohled informantů na problematiku inkluzivního vzdělávání

Rozhovor č. 1 - Rozhovor s pedagogy

Kategorie č. 1: Informace o informantech

Dotazování informantů dosáhli v pedagogickém oboru vysokoškolského vzdělání a svou praxi vykonávají více než 25 let. Informanti se shodují na tom, že pro vykonávání pedagogické činnosti je nutné se neustále vzdělávat a toto návazné vzdělávání považují za důležité. Své vzdělání si doplňují v rámci seminářů a kurzů zaměřených především na

legislativu, IT technologie či jazykové kurzy. Pro informanta č. 2 byl Pavel prvním žákem s PAS, se kterým se v praxi setkal. Informanti č. 1 a 3. v rozhovoru uvedli, že se před Pavlovým příchodem do školy se žáky s PAS setkali, ale nikdy s nimi intenzivně nepracovali. Pro všechny informanty byl tedy Pavel prvním žákem s PAS, kterého dlouhodobě a přímo vzdělávali. Informace o PAS si doplňovali samostudiem odborné literatury doplněným semináři v organizaci APLA (nyní NAUTIS), a to až na základě informace o přidělení Pavla do jejich třídy.

Kategorie č. 2: Vzájemný vztahu informantů a Pavla

První setkání s Pavlem proběhlo u všech informantů v rámci školní docházky. Informant č. 1 se o Pavlovi dozvěděl před jeho nástupem do 1. třídy a seznamoval se s ním na společných setkávání pořádaných organizací APLA. O prvním setkání ve škole uvádí: „*S Pavlem jsem se osobně poprvé setkala na akci Vyřazování devátáků a vřazování prvňáků v naší škole v červnu před jeho nástupem do 1. třídy. Pamatuji si, že za naši budoucí 1. B nesl velké vyrobené písmeno B, které se mu velmi líbilo.*“ Ostatní informanti se s Pavlem poprvé setkali na základě běžného postupu do vyšší třídy, což bylo, jak shodně uvádějí, impulsem k získávání informací o diagnóze AS. Následné budování společných vztahů probíhalo u všech postupně. „*Vzájemný vztah jsme samozřejmě oba hledali, ale zpětně musím říct, že se – alespoň za mě – odehrával na bázi vzájemného respektu a úcty*“ (informant č. 2). Zpočátku se Pavel jevil jako méně důvěřivý, sociálně naivní a zranitelný, postupně se však vztahy upevňovaly a to především na základě individuálního přístupu jednotlivých informantů, který si k Pavlovi museli najít. Pro informanta č. 3 bylo také důležité nastavení společných pravidel nejen s Pavlem, ale i s jeho matkou. V rámci třídního kolektivu vnímali žáci Pavla spíše pozitivně. Situace se měnila během postupů do vyšších tříd a následně i na druhý stupeň. Na základě výpovědi informanta č. 1 vyplývá, že děti vnímaly Pavlovu přítomnost bez problémů a měly po předešlém vysvětlení všech okolností pochopení s pomocí a přítomností asistentky ve třídě. K tomu dopomohl i fakt, že byl Pavel chytrý a učivo zvládal bez větších problémů. Ke vztahům v třídním kolektivu dodává: „*Většinou se k němu chovali dobře, i když Pavel nebyl příliš družný a během přestávek si hrál většinou sám. Společnost příliš nevyhledával, ale pokud za ním někdo přišel, byl často rád. Pokud si dobře vzpomínám, tak se s ním aktivně chtěly kamarádit spíše některé dívky.*“

S postupem do 4. třídy docházelo podle informanta č. 2 k menším potížím, které byly ale vždy se žáky okamžitě řešeny. „*Dbala jsem na to, aby Pavla nikdo neponižoval, a aby vynikly jeho znalosti, morální vlastnosti a všeobecný přehled*“, uvádí v rozhovoru informant č. 2. Na základě pozorování třídního kolektivu informantem č. 3, bylo zjištěno, že Pavel vychází s kolektivem dobře, zároveň ale nemá v rámci třídního kolektivu žádného bližšího přítele. K tomu dodává: „*Možná je to tím, že tato třída je velmi zvláštní svým složením. V jednu chvíli zde byly 3 asistentky. Řešil se velmi závažný problém s druhým dítětem s diagnózou, které bylo svým chováním daleko výraznější a tak měla třída pořádně naloženo. Do toho běžné starosti a radosti mezi pubertálními dětmi.*“

Při stanovování priorit při Pavlově edukaci se všichni shodují na důležitosti vybudování vztahu založeného na vzájemné důvěře, posílení sebevědomí a navázání na jeho dosavadní zkušenosti a znalosti. Za důležité také pokládali pocit bezpečí ve třídě jak pro Pavla, tak i pro jeho spolužáky. Všichni aktéři rozhovorů shodně pozitivně vnímají, když je žák s PAS umístěn stabilně v jednom třídním kolektivu.

„*Kolektiv Pavla znal, takže bylo na mne si udělat obrázek. Čekala jsem vzteklé dítě, které nebude chtít pracovat, bude trvat na svém a bude hodně vyčínat z řady ostatních. To se ale nestalo. Pavel měl své místo v kolektivu, všichni ho brali perfektně*“ (informant č. 3).

Kategorie č. 3: Pavel a jeho vzdělávací proces

Jako nejčastější problémy, které byly zaznamenány během Pavlova vzdělávání, lze uvést pomalejší tempo a to především u základních potřeb jako samoobsluha, přesun do jiné třídy či změny v zavedeném režimu. S těmito problémy aktivně při výuce Pavlovi pomáhaly asistentky a domácí příprava od rodičů. Od pedagogů byla pro Pavla nejzásadnější pochvala, povzbuzení či utvrzení, že vykonává danou činnost správně. Na jeho momentální potřeby bylo nutné reagovat změnou v organizaci výuky nebo individuálním přístupem. Specifickým přístupem pro práci s Pavlem bylo především vysvětlování, pochopení jeho momentálního stavu, poskytnutí dostatečného času a prostoru pro jeho práci. Informant č. 1 uvádí: „*Pavlovi jsem se především snažila vždy všechno vysvětlit, například proč se něco nedělá, jak se má správně zachovat, co by měl zvládnout sám, apod.*“ Pro snazší pochopení sociálních situací byly také používány ilustrační obrázky a piktogramy, které se Pavlovi velmi líbili a při práci s ním se osvědčili. Jako nejčastější podpůrná opatření byla využívána možnost poskytnutí

delšího času na vypracování, zadávání úkolů ve zkrácené verzi či rozdělení úkolů do jednotlivých kroků. „*Nemluvila bych o specifických prostředcích a přístupech – snad jsem se jen snažila pochopit, dát prostor. Často jsme mluvili o pravidlech, která jsou pro všechny stejná, pokud má člověk nějaký handicap, může být zohledněn, ale nesmí ostatním ubližovat.*“ (informant č. 2).

Dotazovaní informanti se shodují na tom, že Pavlovi nabízeli více možností ke slovnímu projevu. Pro Pavlovu výuku bylo nutné přizpůsobit určité podmínky. Od první třídy seděl sám s asistentkou v zadní lavici a to zejména proto, aby měl na vypracování klid a také především kvůli svému vyššímu věku. Toto místo mu vyhovovalo a udržoval si jej až do deváté třídy. Častěji také využíval koberec a to zejména k relaxaci anebo k individuální práci. „*Metody výuky bylo také třeba změnit podle jeho momentálního rozpoložení, někdy dostával alternativní práci (např. místo psaní dělal skládání slov z písmen na vystřižených kartičkách, přiřazování slov k obrázkům, atd.) nebo pracoval chvíli individuálně s pí. asistentkou u stolečku na chodbě*“ (informant č. 1). Jak se dále všichni informanti shodují, další metody výuky byly standardní. Bylo pouze potřeba dbát na to, aby vše Pavel správně pochopil. Některá zadání chápal doslovně a také nechápal ironii či nadsázku.

Kategorie č. 4: Pavlovy silné a slabé stránky z pohledu informantů

Nejčastěji zmiňovanou slabou stránkou bylo z hlediska výuky pochopení zadání, samostatné plnění úkolů, řešení slovních úloh v matematice a grafomotorické potíže. V sociálním směru pak problémy se sebeobsluhou, pochopení ironie a vtipu a pomalejší tempo. V průběhu školní docházky docházelo k postupnému zlepšování sebeobsluhy a v orientaci v sociálních situacích a v čase i prostoru. „*Před Pavlovým nástupem na druhý stupeň jsem vnímala velký posun v soužití se spolužáky, pochopení, že existují obecně platná pravidla, která jsou daná. Zvykl si také, že absolutní upřímnost není vždy společensky únosná*“, dodává informant č. 2. Silnou stránkou byl jeho všeobecný přehled, kdy již od první třídy převyšoval své vrstevníky množstvím informací, a také schopností otevřeně a srozumitelně mluvit před ostatními a vyjádřit svůj názor. O spolupráci s Pavlovou rodinou hovoří informant č. 3 takto: „*Mám za to, že Pavlova rodina je skvělá. Má jasnou představu, co jejich dítě dokáže a co ne. Nechce žádné úlevy, nechce vynechat z akcí, i když to působí drobné potíže (např. doprava, fyzická náročnost).*“ S učiteli komunikovala častěji Pavlova

matka. Otec se účastnil některých rodičovských schůzek. Informanti se shodují, že Pavlovi velice pomohli pomůcky a postupy, které navrhovala jeho matka. Nejčastěji probíhal s matkou styk osobně, telefonicky nebo formou poznámek v notýsku. Pavlova domácí příprava byla velmi dobře zajištěna. Konkrétní domluvy týkající se výuky řešila matka přímo s asistentkou pedagoga. Ke spolupráci rodiny se školou informant č. 2 ještě dodává: *„Podle mého, komunikace s Pavlovou rodinou probíhala nadstandardně. Spolupráce probíhala na bázi velké důvěry, cílem bylo dopřát Pavlovi samostatnost, jak jen to bylo možné.“*

Kategorie č. 5: Pohled informantů na problematiku inkluzivního vzdělávání

Dotazovaní informanti se shodli, že je inkluze v našich podmínkách nastavena dobře a její vývoj se postupně zlepšuje. Zlepšení vidí ve větší informovanosti nejen učitelů, ale i veřejnosti a připravenosti učitelů. Přiklánějí se ale k názoru, že vzdělávání žáků s PAS je velmi individuální záležitost a velkou roli hraje osobnost žáka stejně jako osobnost učitele. Informant č. 2 doslovně uvádí: *„Za sebe si myslím, že nejvíc záleží na tom, aby vyučující a asistent žáka PAS byli silně motivované osobnosti, tahouni, a byli v úzké spolupráci s rodiči. Vše musí být na bázi absolutní důvěry.“* Úspěch či neúspěch žáka ve společném vzdělávacím proudu vidí také ve stupni postižení, inteligenci žáka, rodinném zázemí a vhodné terapii. Za značný vliv považují také dopomoc asistenta pedagoga a navazujících služeb NNO. IVP vnímají informanti především jako oporu pro výuku, ve kterém lze sledovat a kontrolovat souhrn cílů a podpůrných opatření. Význam IVP spatřují také pro vyučujícího, který do třídy dochází vyučovat jeden předmět (např. tělesnou nebo výtvarnou výchovu) a není se žákovou diagnózou příliš seznámen. V závěru rozhovorů se všichni informanti shodují na tom, že až na drobné výjimky nevznikaly během Pavlova vzdělávání žádné potíže a konflikty, spolupráce s rodiči byla výborná. Pavla i jeho rodiny si váží a hodnotí ho jako velmi nadaného, vzorného a pilného žáka, který může díky své cílevědomosti a podpoře svých rodičů studovat bez větších problémů na střední škole.

„Díky rodičům zvládnul Pavel vše perfektně a já jsem ráda, že jsem ho v kolektivu mohla mít. Je to skvělé dítě, které mne mnohdy odzbrojilo svou upřímností a vnímáním sebe sama“ (informant č. 3).

Rozhovor č. 2 - Rozhovor s asistenty pedagog

Kategorie č. 1: Informace o informantech

Pro rozhovor s asistenty pedagoga byli osloveni tři informanti, kteří s Pavlem pracovali během vyučování od první do deváté třídy. Nejvyšší dosažené vzdělání je u jednotlivých informantů různé. Informant č. 4 vystudoval střední pedagogickou školu, informant č. 5 absolvoval gymnázium a v současné době studuje speciální pedagogiku na Pedagogické fakultě, informant č. 6 má ukončené bakalářské studium na pedagogické fakultě v oboru vychovatelství. Všichni informanti se před nástupem do své pracovní pozice i během výkonu povolání účastnili kurzu pro asistenty pedagoga a dále se vzdělávají v problematice PAS prostřednictvím různých kurzů pořádaných organizacemi NAUTIS a RYTMUS. Dotazovaní informanti pracují na pozici asistenta pedagoga 2,5 až 13 let a shodují se na tom, že je pro vykonávání této činnosti nutné se neustále vzdělávat a navštěvovat příslušné kurzy se zaměřením na vzdělávání žáků s PAS. Informanti č. 4 a č. 6 měli již před Pavlovým nástupem do třídy zkušenosti se žáky s PAS z předchozích zaměstnání. Naopak první zkušenost se žákem s PAS byla pro informanta č. 5 právě setkání s Pavlem. K tomu dodává: *„O Pavlovi jsem se dozvěděla prostřednictvím PPP, školního speciálního pedagoga při naší první pracovní schůzce. Následovala další pracovní schůzka, která byla za přítomnosti rodičů, kde jsme se dohodli na určitých pravidlech a postupech.“*

Kategorie č. 2: Vzájemný vztah informantů a Pavla

První setkání s Pavlem u informantů č. 5 a č. 6 probíhalo na základě běžného postupu do vyšší třídy. Oba informanti shodně uvádějí, že před nástupem do vyššího ročníku proběhla ve škole informační schůzka, kde byli asistenti se žákem seznámeni, proběhlo setkání i s třídními učiteli a Pavlovými rodiči. Informant č. 4 uvádí, že se s Pavlem setkal ještě před příchodem do školy a to v rámci akcí pořádaných organizací ROSA. Svůj vzájemný vztah hodnotí všichni informanti jako přátelský, inspirující a obohacující. Informant č. 6 k vzájemnému vztahu s Pavlem dodává: *„Pavla mám upřímně ráda a vážím si jeho píle i pokory ke všemu, co prožívá. Pavel vždy respektoval moje připomínky a doporučení. Nikdy se nestalo, že by se mnou smlouval nebo něco nedodržel.“* Na základě pozorování třídního kolektivu hodnotí všichni informanti vzájemný vztah spolužáků a Pavla jako dobrý. Ostatní žáci se snažili Pavlovi pomáhat, a to především na základě empatie

učitelů i asistentů. Informanti se shodují na tom, že žáci vnímali Pavla jako milého a chytrého chlapce, se kterým rádi spolupracovali, avšak tvrdí, že k menším konfliktům zřídka docházelo a to zejména ze strany několika jednotlivců. *„Samozřejmě jako v každé třídě se našlo pár jednotlivců, kteří se mu občas posmívali, fotili ho na mobil nebo mu nadávali. Řešili jsme občasné konflikty s dalším spolužákem s PAS.“*, uvádí typy konfliktů na pravou míru informant č. 5.

Informant č. 6 rozvádí vztahy spolužáků k Pavlovi hlouběji: *„Pavel si dobře rozumí se žáky, kteří vykazují dobré studijní výsledky, neboť zde nalézají společné téma.“* V rámci třídního kolektivu spatřuje Pavlovu výhodu v tom, že v jistých předmětech (např. francouzština) je nejlepším žákem. Dále také uvádí: *„Bohužel někteří žáci nejsou ochotni Pavla přijmout mezi sebe a to ho opravdu často mrzí. Zkoušela jsem tuto situaci s chlapci několikrát řešit, ale marně. Kde není empatie, nedá se nic dělat.“* S ostatními žáky pak občas docházelo k nepochopení Pavlovy upřímnosti ve sdělení nějaké skutečnosti.

Kategorie č. 3: Pavel a jeho vzdělávací proces

Všichni informanti uvedli, že ze strany Pavla občas docházelo během výuky k rušení a rozptylování třídy zejména hlasitějšími projevy či motorickými pohyby rukou. Společnou shodu našli informanti také v oblasti pomoci a podpory během vyučování, kterou pro své pomalejší tempo často potřeboval. Jako nejčastější formou pomoci uvádějí pomoc při sebeobsluze, jako např. zavazování tkaniček, převlékání, pomoc při hygieně, udržování pořádku na lavici, přesunu v budově školy i mimo ni. Informant č. 5 pomáhal i s vysvětlováním situací, ve kterých Pavel nevěděl, jak se má zachovat (např. nedostatek papírových kapesníků či vody). *„Pavel většinou vše zvládal sám. Má trochu problém s čitelností zápisu do sešitu, kde jsem pomáhala se zápisem a připomínáním domácích úkolů“* (informant č. 6).

V Pavlově případě shledávají všichni informanti velký přínos v IVP, který byl pro všechny aktéry nápomocný a byl všemi dodržován. Dále nejsou v rozhovorech uváděny žádné specifické přístupy při Pavlově výuce. Velice dobře se osvědčily různé formy častých pochval a motivace a vysvětlování zejména při nepochopení sociálních situací. Největší podporu potřeboval v dostatečném čase, zkrácené verzi práce, času na odpočinek, podpoře pozornosti a soustředění.

Kategorie č. 4: Pavlovy silné a slabé stránky z pohledu informantů

Při edukaci byla nejvíce vyzdvihována Pavlova inteligence. Jak uvádí informant č. 4, Pavel uměl číst a psát již při nástupu do první třídy. Od jeho nástupu do školy až do deváté třídy patřil k nejlepším žákům a na vysvědčení měl téměř vždy vyznamenání. Nejvíce vynikal v zeměpisu a v jazycích. Díky výbornému logickému uvažování vynikal také v matematice, pouze geometrie mu dělala problémy. Nerad vybarvoval a rýsoval, nešel mu tělocvik, ale s postupem času a tělesným vývojem, se jeho kondice zlepšovala. Písemný projev byl kvůli diagnóze dyslexie slabší. Za slabou stránku považují shodně informanti nepochopení sociálních situací a pomalé tempo v samoobslužných činnostech, avšak uvádějí, že postupem času se tyto slabé stránky zlepšily. Informant č. 5 k tomu dodává: *„Posun vnímám zejména v situacích, jak řešit určité situace. Díky své inteligenci se dobře učil, jak si umět poradit. Byl samostatnější.“* Informant č. 6 jeho zlepšení vidí také v samostatnosti a uvádí: *„Vzhledem k situaci distanční výuky Pavel pracuje sám, bez pomoci a mám dobrou zpětnou vazbu od pedagogů na jeho práci. Svědomitě se připravuje na přijímací zkoušky na střední školu.“* Právě zlepšení socializace a samostatnosti bylo hlavní prioritou všech dotazovaných informantů při práci s Pavlem. Postupnými kroky se snažili ho zapojovat do třídního kolektivu a týmových prací, což přinášelo velmi pozitivní výsledky. Všichni také shodně uvádějí, že velkou roli hrála také motivace a podpora jeho rodiny. Pro Pavlova výuku nebylo potřeba žádných zásadních změn. Z důvodu své výšky seděl v zadní lavici sám s volným místem pro asistentku. Jeho místo bylo blízko koberce, který využíval pro samostatnou práci nebo odpočinek. Během Pavlova vzdělávání byly provedeny drobné změny v IVP dle potřeby. U některých předmětů se Pavlovi věnovali učitelé více a to především při vysvětlení nové látky v chemii, fyzice nebo matematice. Velice kladně hodnotí všichni informanti spolupráci s rodinou. *„Spolupráce fungovala po celou dobu na 100%.“*, uvádí informant č. 5. Veškeré informace si s Pavlovou matkou předávali na základě vzkazů v notýsku, emailem a v případě potřeby telefonicky nebo osobním kontaktem.

Kategorie č. 5: Pohled informantů na problematiku inkluzivního vzdělávání

Úspěch či neúspěch žáka s PAS ve společném vzdělávání vidí dotazovaní informanti v několika faktorech. Zmiňují zejména individuální přístup pedagoga, motivace ze strany

rodiny a podnětné rodinné zázemí, míra poruchy žáka a dobrá souhra všech složek ovlivňujících vzdělávání. Informant č. 4 shledává inkluzi v našich podmínkách za dobře nastavenou, informant č. 5 má opačný názor a informant č. 6 nedokázal nastavení podmínek posoudit a to z hlediska krátké pracovní zkušenosti ve školství. O všeobecné informovanosti učitelů nebo asistentů pedagoga také nemají informanti jednoznačně stejný názor. Informant č. 4 si myslí, že pedagogičtí pracovníci jsou všeobecně dobře informovaní a mají dostatečné množství možností, jak se dále v tomto směru vzdělávat, avšak jako nejobtížnější považuje korekci agresivního či nevhodného chování žáků s PAS.

„Všeobecně určitě všichni učitelé nebo AP nejsou dostatečně informováni a připraveni. Problém občas nastane u starších ročníků pedagogů, kteří nemají příliš v oblibě změny a úpravy“ (informant č. 5). Za největší slabinu považuje snížení požadavků na výkon profese asistentů pedagoga a sjednocení názorů všech pedagogů a rodičů na postupy a zařazení jejich dítěte do běžné školy. Informant č. 6 shledává informovanost v současné škole za velmi dobrou. Jako velký přínos pro žáky s PAS shledává založení komunity žáků a rodičů s PAS: *„Potřebovali by se propojovat, tohle opravdu výrazně chybí.“* Jednoznačně se naopak shodují, že NNO jsou pro vzdělávání žáků s PAS velkým přínosem. Vyzdvihují např. nácviky sociálních dovedností, psychoterapie, podpůrné skupiny a informant č. 5 k tomu dodává: *„Ano, jsou. Osobně mám zkušenost s NAUTIS, kde jsem se setkala osobně s názornými ukázkami, jak řešit určité problémy a situace, jako např. odmítání stravy a hygieny.“* Závěrem rozhovorů shrnují spolupráci s Pavlem a jeho rodinou za velmi dobrou. Informant č. 6 rozhovor doplňuje: *„Pavel je pro mě člověkem Nové doby. Mluví pravdu, nestydí se za své názory a nežehrá na osud. Je svědomitým studentem a dobrým člověkem.“* Informant č. 4 v závěru svého rozhovoru uvádí: *„Každý žák s PAS je individuální a je nutno k němu takto přistupovat. Nelze použít jednu šablonu na všechny žáky.“*

Rozhovor č. 3 - Rozhovor s ostatními aktéry

Kategorie č. 1: Informace o informantech

Pro rozhovor byli osloveni ostatní aktéři, kteří s Pavlem pracovali mimo oblast školy. Informanty byli, dva psychoterapeuti a psycholog. Všichni oslovení aktéři jsou vysokoškolsky vzdělaní v oblasti psychologie či speciální pedagogiky s více než 15ti letou

praxi ve svém oboru. Kromě vysokoškolského vzdělání, uvádějí také praxe a kurzy v neziskových organizacích, psychiatrických léčebnách a psychologických poradnách. Shodně také uvádějí více než 15ti letou zkušenost s prací s klienty s PAS. Dotazovaní informanti se shodli na tom, že pro výkon svého povolání je potřeba se neustále vzdělávat a to zejména v psychoterapeutickém, behaviorálním a sociálním směru. Od počátku své pracovní kariéry se setkávají s pacienty s AS několikrát týdně. Informanti č. 7 a č. 8 se shodují na tom, že s klienty s AS je komunikace snadnější oproti klientům s PAS. Informant č. 8 k tomu dodává: „*Práce s klienty s AS není rozhodně náročnější. Toto je, dle mého názoru velmi častý a rozšířený mýtus.*“, a svou odpověď doplňuje tím, že práce s klientem s AS může být náročnější spíše na péči a zvládnutí než u klientů s jinými diagnózami. Informant č. 9 porovnává práci s klienty s AS a klienty s jinou diagnózou PAS a uvádí, že „*verbálně je práce s klienty s AS náročnější oproti klientům, kteří se mnou při interakcích nekomunikovali verbálně.*“

Kategorie č. 2: Vzájemný vztah informantů a Pavla

Vzájemný vztah s Pavlem hodnotí všichni aktéři jako dobrý již od prvního setkání. „*Nikdy jsme neměli žádný konflikt, naopak Pavel vždy patřil mezi děti, na které jsem se každý rok těšila*“, dodává informant č. 7. Informant č. 9 se s Pavlem setkal poprvé v rámci diagnostiky a následně pak několikrát na pobytových aktivitách pořádaných neziskovými organizacemi. Informanti č. 7 a č. 8 se s Pavlem setkali poprvé v roce 2015 na letním táboře pro děti s PAS. Pavel se během interakcí s ostatními klienty jeví jako klidný, přátelský a nekonfliktní a všechna setkávání se nesla v duchu tolerance. Mezi ostatními dětmi byl oblíben a to zejména pro svou přátelskou povahu a snahu vyhýbat se konfliktům. Dobrým vztahům také napomáhala jeho výborná znalost informačních technologií, aplikací a her. Pavlovo působení ve skupině ostatních klientů hodnotí informant č. 8 „*Pavel se při interakcích rozmluvil, jeho poznámky byl čím dál více k věci, postupně se začal vyjadřovat stručněji a svými projevy ovlivňoval ostatní účastníky k mluvení.*“ Dále také uvádí, že např. na Pavlových hyperventilačních projevech (mávání rukou) si ostatní klienti uvědomovali, jak je spektrum autismu široké. „*Docházelo k hezkým interakcím, kdy jeden účastník řekl, že v Pavlovi vidí sebe, když mu bylo 15 let a o těch věcech přemýšlel dost podobně jako Pavel.*“ (informant č. 7).

Kategorie č. 3: Průběh interakcí s Pavlem

V oblasti pomoci během interakcí uvedl informant č. 7: „*V prvních letech potřeboval Pavel vyšší míru dopomoci v oblasti sebeobsluhy. Celkově bylo třeba vyhýbat se vícestupňovým požadavkům, tzn. chtít po něm ideálně jednu věc naráz.*“ Tuto odpověď doplňují informanti č. 8 a č. 9 zvýšenou pomocí při výběru vhodného oblečení a obuvi, pobízení k vyšší míře aktivity či podporu při porozumění otázkám k testovaným úlohám. „*Při některých interakcích bylo nutno Pavlovi převyprávět to zadání. Některá má vyjádření pro něj byla komplikovaná, např. použití dlouhých vět, musela jsem být tedy specifičtější. U některých sezení jsem Pavla musela i pobídnout k mluvení.*“ (informant č. 9). Za největší posun během společných intervencí považují informanti především pokrok v oblasti samoobsluhy, komunikace, sociálních dovednostech a porozumění zadání. Informant č. 8 na tuto otázku odpovídá: „*Pavel je každý rok v porovnání s tím předchozím vyspělejší, daří se mu symptomatiku PAS minimalizovat.*“ Za největší pokrok považuje jeho vyšší míru komunikace, mluvení k tématu a vnímání ostatních klientů. V důsledku toho, že se při některých interakcích setkal i se staršími klienty mimo školní prostředí, začal také více přemýšlet o problémech, které ho čekají v dospělosti – vztahy, práce.

Jedním ze specifických postupů, které byly nejčastěji při práci s Pavlem používány, zmiňují informanti práci strukturovaného učení, díky které Pavel přesně pochopil, jaký je plán dne, kde se bude aktivita odehrávat, v jakém časovém rozmezí atp. To se jevílo jako velmi pozitivní, neboť to předcházelo pocitu úzkosti a nejistoty. Informanti č. 8 a č. 9 uvádějí, že při své práci s Pavlem nevyužili žádná podpůrná opatření, pouze z počátku bylo nutné přizpůsobení slovních projevů pro lepší pochopení zadání. Informant č. 7 uvádí, že jako nejčastější podpůrné opatření při intervenci s Pavlem používal strukturované učení, vizualizaci, nabídku spoluúčasti na Pavlových neoblíbených aktivitách a činnostech. Dále k tomuto tématu uvádí: „*Důležité je rovněž respektovat vyšší míru Pavlovy unavitelnosti a vyvarovat se přetěžování či souběhu náročných požadavků.*“

Velmi kladně hodnotí všichni informanti také spolupráci s Pavlovými rodiči. Shodují se na tom, že jejich vzájemná komunikace probíhala na výborné úrovni, komunikace byla velmi efektivní a vzájemný přístup byl velmi otevřený a přátelský. Nejčastějšími formami komunikace byl osobní kontakt, telefonické nebo emailové spojení. Informant č. 8 dále doplňuje, že ve srovnání s ostatními vrstevníky s AS, kterým byla diagnóza stanovena

v pozdějším věku, umí Pavel se sebou a svou diagnózou více pracovat a mluvit o ní. Tuto výhodu spatřuje právě ve výborné práci v rodině, rodinném zázemí a vhodně nastaveným výchovným metodám.

Kategorie č. 4: Pohled informantů na problematiku inkluzivního vzdělávání

Nastavení inkluzivního vzdělávání vidí všichni informanti jako zlepšující se. Shodují se také na tom, že pro inkluzivní vzdělávání je klíčová spolupráce školy, rodiny, žáka a školských zařízení a vhodně nastavená podpůrná opatření. Informant č. 8 svou odpověď rozvíjí: *„Rodina by neměla na školu vyvíjet nepřiměřený tlak a respektovat občasný odlišný názor pedagogického personálu a SPC nebo PPP by v rámci doporučení měly poskytnout maximální množství potřebných opatření.“* Informant č. 9 shledává také pro správné nastavení inkluzivního vzdělávání edukaci spolužáků o specifikách chování dítěte s AS a umožnění dostatečného vzájemného kontaktu. Připravenost pedagogických pracovníků a asistentů pedagoga vnímají informanti jako vyvíjející se. Informant č. 9 upozorňuje na nutnost adekvátního vzdělávání pedagogů i asistentů a dodržování stanovených postupů při výuce a výchově. Podle informanta č. 8 je důležité, aby měl každý pedagog i asistent nejen všeobecný přehled o PAS, ale především výborně znal kazuistiku konkrétního dítěte, které vyučuje. Za nejzásadnější problém považuje informant č. 7: *„Občasný pocit škol – všechno víme, všechno známe, pomoc nepotřebujeme, či nerespektování doporučení ke vzdělávání.“* Uvádí také, že z jeho pohledu jsou lépe na žáky s PAS připraveni učitelé na prvním stupni a to z důvodu většího množství času tráveného s jednou třídou. Všeobecně vnímají podporu pro vzdělávání žáků s AS jako zlepšující se, avšak se shodují na tom, že na některých školách funguje podpora žáků s PAS na velmi nízké úrovni.

Za velký přínos pro žáky s AS shledávají všichni informanti navazující služby NNO a informant č. 8 tyto služby vidí jako nezastupitelné a dále uvádí: *„Škoda jen je, že je jejich kapacita je omezená jak oblastí, tak malým množstvím pracovníků.“* U NNO informanti nejčastěji vyzdvihují dětské kluby a sociální nácviky, které připravují klienty na sociální situace, kterým nemusejí rozumět a učí je, jak se v takovýchto situacích adekvátně zachovat. Informant č. 7 tuto myšlenku doplňuje konstatováním: *„Pro děti s PAS jsou NNO přínosem pro začlenění a pěstování sebevědomí. Tato pomoc by měla ale v dospělosti včas ubývat, aby*

ten člověk nebyl začleněn pouze v autistických aktivitách. Vždyť naším cílem je, aby nás člověk s AS v dospělosti vůbec nepotřeboval.“

Závěrem rozhovoru doplňuje informant č. 8 následující: „V pubertálním věku dítěte s autismem je nutné, aby rodiče nacházeli sílu a prostor ustupovat, aby si jejich dítě mohlo co nejvíce věci zkoušet samo a také dělat chyby. Záleží na rodině, do jaké míry to svému dítěti umožní. Velmi špatně se pak pracuje s dospělými lidmi, kteří žijí v prostředí, kde je o ně pečováno až příliš.“

4.4 Závěry šetření

Realizované výzkumné kvalitativní šetření bylo zaměřeno na problematiku inkluze vybraného žáka s Aspergerovým syndromem na základní školu hlavního vzdělávacího proudu. Cílem šetření bylo zjistit a určit faktory a způsoby, které ovlivnily úspěšnost konkrétního žáka s Aspergerovým syndromem ve vzdělávacím procesu. Šetření probíhalo ve dvou fázích. První fáze výzkumu proběhla na základě **longitudinálního výzkumu**, který obsahoval informace o žakově rodině, diagnostikování AS, počátcích a průběhu předškolního a následně školního vzdělávání na základní škole hlavního vzdělávacího proudu, konkrétní symptomy AS a jejich vliv na Pavlovo vzdělávání, současný stav a průběh distanční výuky. Druhou fází výzkumného šetření byly polostrukturované rozhovory s devíti odborníky, kteří se podíleli na vzdělávání a na psychologické a sociální interakci sledovaného žáka. Při rozhovorech byly zjišťovány názory a pohledy informantů na Pavlovo inkluzivní vzdělávání, překážky při vzdělávání nebo interakcích a problematiku inkluzivního vzdělávání. Na základě stanovení výzkumných otázek byly stanoveny dva dílčí cíle této diplomové práce.

Zhodnoceny byly cíle:

1. Na základě analýzy průběhu vzdělávání sledovaného žáka s AS definovat opatření, která mohou pomoci zvládnout obtíže při plnění povinné školní docházky na základní škole.

Z výzkumu šetření vyplývá, že na základě analýzy sledovaného žáka lze definovat konkrétní opatření, která mohou pomoci ve vzdělávacím procesu žáka s AS. Z analýzy

vyplývá, že jedním z nejzásadnějších opatření je včasné diagnostikování PAS a následná volba vhodných výchovných a vzdělávacích metod ze strany rodičů a následně předškolních a školních institucí, které dítě navštěvuje. S tím souvisí i informovanost a vzdělávání rodičů o diagnostikované poruše a nabídka dalšího vzdělávání v této problematice. Dalším opatřením, které se jeví při vzdělávání žáka s AS jako nápomocné, je spolupráce s NNO, které nabízejí služby zaměřující se na práci s jedinci s PAS. Klíčovým se jeví také výběr základní školy, inteligence, míra postižení a aktivní přístup ke vzdělávání konkrétního žáka.

2. Zjištění, zda je v rámci platné legislativy zajištěna dostatečná podpora sledovaného žáka, aby bylo dosaženo, v rámci jeho možností a schopností, maximální školní úspěšnosti.

Analýzou bylo zjištěno, že v rámci platné legislativy existují taková opatření, která umožňují úspěšnost inkluzivního vzdělávání sledovaného žáka. Mezi taková opatření patřilo sestavení a vzdělávání žáka podle vhodně nastaveného IVP, který byl během žákova vzdělávání doplňován či upravován dle potřeby. Dalším opatřením byla pomoc asistenta pedagoga, které bylo využíváno v průběhu celého základního vzdělávání žáka. Dále bylo využíváno pomoci pedagogicko- psychologické poradny a školního poradenského centra. Ačkoliv v rámci platné legislativy byla tato podpora využita, nebyla zejména v počátku žákova edukačního procesu umožněna a rodiče žáka byli nuceni si sami zajistit a financovat pomoc asistenta pedagoga. V dalších letech již byla tato podpora financována státem. Součástí platné legislativy v rámci inkluzivního vzdělávání je také povinnost pedagogických pracovníků se v rámci této problematiky vzdělávat. V případě sledovaného žáka bylo zjištěno, že tato podmínka byla naplněna a byla tak jedním z důležitých faktorů úspěšného inkluzivního vzdělávání sledovaného žáka.

Hlavním cílem diplomové práce a výzkumného projektu bylo definovat faktory a způsoby, které mohou ovlivňovat úspěšnost žáka s Aspergerovým syndromem při vzdělávání na základní škole běžného vzdělávacího proudu. Po zhodnocení výzkumného šetření lze konstatovat, že hlavní cíl a dílčí cíle diplomové práce byly naplněny.

VO1: Je možné na základě analýzy průběhu vzdělávání sledovaného žáka s AS definovat opatření, která mohou pomoci zvládnout obtíže při plnění povinné školní docházky na základní škole?

Na základě interpretace dat a realizovaných rozhovorů bylo zjištěno, že důležitým prvotním bodem pro vhodné nastavení vzdělávacího procesu pro žáka s AS během základního vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu je včasná diagnostika a zaujetí vhodných výchovných a vzdělávacích postojů ze strany rodičů. Pavlova rodina si všimla odlišností svého dítěte již v raném dětství a tuto odlišnost započala ve vhodný čas řešit s odborníky. Důležitým mezníkem pro Pavlovu rodinu byla právě včasná diagnóza, kdy se oba rodiče začali intenzivně a velmi aktivně zajímat o problematiku Aspergerova syndromu. Na základě rad a odborných doporučení nastavili pro Pavla vhodné podmínky a zvolili vhodné nástroje a metody při jeho výchově a vzdělávání. Vhodně zvolenou metodou byla metoda strukturovaného učení, jejíž jednotlivé nástroje vedly k zavedení řádu a utřídění informací. Jak vyplývá z případové studie, z počátku byly pro Pavla velmi důležité umístění piktogramů, které mu pomáhaly v základních hygienických a sebeobslužných činnostech. Používání piktogramů bylo vývojem Pavlových dovedností snižováno až na nezbytné minimum. Vhodnou pomůckou, kterou využívá Pavel i nadále, byl shledán svazek klíčů s čipem a rozvrhem hodin, který mu vždy dodává jistotu, že všechny potřebné a důležité věci má vždy při sobě na jednom místě. Při samotném vzdělávání, jak vyplynulo z rozhovorů, se nejvíce osvědčila metoda pochvaly a slovní podpory ze strany asistentů pedagoga i samotných pedagogů. Důležitou součástí byl také notýsek, který sloužil jako komunikátor mezi rodiči a asistenty. Stálé místo v zadní lavici dodávalo Pavlovi po celou dobu vzdělávání jistotu a také možnost relaxačních přestávek, které za přítomnosti asistentky využíval. Na druhém stupni základní školy k relaxaci využíval také možnost poslechu hudby ze sluchátek. Asistentka pedagoga dopomáhala Pavlovi mimo jiné také s komunikací a zlepšením sociálních vztahů a navázání bližších kontaktů se spolužáky. Na základě těchto informací lze konstatovat, že jedním z důležitých momentů v Pavlově úspěšném vzdělávání na základní škole, byla dostatečná informovanost rodičů o stanovené diagnóze, práce, příprava a podpora v domácím prostředí.

Pavlova rodina využívá po celou dobu Pavlova vzdělávání možnosti spolupráce s NNO NAUTIS a ROSA. V průběhu raného dětství využívali služeb rané péče, dále se

Pavel účastní letních i zimních pobytů či sociálních nácviků. Rodiče se také účastní seminářů pro rodiče dětí s PAS. Z rozhovorů s psychoterapeuty z NNO vyplynulo, že se Pavel nácviků a kurzů účastní velmi aktivně, o svém životě a nutnosti vzdělávání přemýšlí a je schopen sám se sebou pracovat. Ze šetření dále také vyplývá, že při Pavlově inkluzivním vzdělávání byly shledány za velmi užitečné návštěvy a spolupráce se zmíněnými NNO. Zejména kurzy sociálních nácviků a pobytové kurzy pomohly Pavlovi zlepšit jeho problémy v sebeobsluze, samostatnosti a sociální problematice.

Dalším opatřením, které pomohlo zvládnout obtíže spojené s diagnostikovaným AS, bylo zvolení vhodné základní školy a odborný přístup pedagogů a asistentů pedagoga, kteří se podíleli na Pavlově vzdělávání. Jak z výzkumu vyplývá, výběr pedagogů ani asistentů pedagoga či samotný přístup školy k inkluzivnímu vzdělávání, není možné ze strany rodičů nijak ovlivnit. Před Pavlovým nástupem do základní školy se vyskytlo několik problémů souvisejících s přijetím Pavla do konkrétních základních škol, kterým museli rodiče čelit. Důležitým základem správného nastavení byla v tomto případě vzájemná komunikace a podpora mezi zúčastněnými stranami. Pavlovo úspěšné vzdělávání na základní škole bylo také ovlivněno zejména vynikající spoluprací mezi školou, potažmo pedagogy, asistenty pedagoga a pedagogicko-psychologickou poradnou a v neposlední řadě také jeho odhodlaností, inteligencí a snahou vzdělávat se. Z rozhovorů z oblasti školního prostředí vyplývá, že pedagogové i asistenti pedagoga využívali při Pavlově vzdělávání metody strukturovaného učení, empatii a především individuální přístup. Jako zásadní pro společnou spolupráci se jevílo nastavení pravidel a individuální přístup.

Pavlovo úspěšné inkluzivní vzdělávání bylo ovlivněno výbornou spoluprací rodiny a dobře nastavenými vztahy v rámci školy. Avšak z rozhovorů vyplynul ještě jeden důležitý faktor, kterým byl Pavlův aktivní postoj ke vzdělávání a jeho inteligence. Informanti v rozhovorech uváděli srovnání s ostatními žáky s PAS, kteří se vzdělávali společně s Pavlem. Z těchto srovnávání vyplynulo, že důležitým faktorem pro úspěšné inkluzivní vzdělávání je typ poruchy, míra postižení a inteligence konkrétního žáka s PAS. Od těchto faktorů se odvíjí volba metod, přístupů, formy podpůrných opatření a následně úspěšnost celkového vzdělávacího procesu. Během Pavlova vzdělávání se objevovaly typické projevy AS, které byly informanty hodnoceny jako rušivé nebo nežádoucí, avšak dobře zvolenými metodami

byly postupně usměrňovány. Na základě svých povahových rysů a inteligence byl schopen se vypracovat mezi nejlepší žáky třídy.

DVO2: Byla v průběhu vzdělávání sledovaného žáka s AS na základě platné legislativy zajištěna taková dostatečná podpora, při které mohl žák dosáhnout maximální školní úspěšnosti?

Dle interpretovaných dat a realizovaných rozhovorů bylo zjištěno, že platná legislativa podpůrná opatření umožňuje. V rámci Pavlova vzdělávání bylo využíváno několik podpůrných opatření. Z šetření vyplývá, že za jedno z nejdůležitějších a nejefektivnějších podpůrných opatření byla považována možnost přiřazení asistenta pedagoga. Problém s přiřazením asistenta pedagoga se během Pavlova vzdělávání vyskytl pouze jednou a to na začátku Pavlova edukačního procesu. V tomto případě nebylo umožněno přiřazení asistenta pedagoga a rodiče si museli tuto možnost sami zařídit a financovat. V dalších letech již toto opatření fungovalo velmi dobře. Z rozhovorů s asistenty pedagoga vyplývá, že byli včas informováni a seznámeni s Pavlovou situací, společně s pedagogy řešili IVP a aktivně komunikovali s rodiči. Za velmi důležitý aspekt je považována osobnost asistenta pedagoga. Jak z rozhovorů vyplývá, asistenti si s Pavlem z počátku museli nastavit určitá pravidla. Jednalo se především o usměrňování nevhodného chování, rušivých projevů, pomoc se zápisem či zjednodušené vysvětlení zadaných úkolů. Nejčastější formou pomoci byla uváděna pomoc při samoobsluze, přechodu z tříd či budovy a doprovázení na akcích pořádaných mimo školu. Důležitá byla také spolupráce mezi asistentem, Pavlem a třídním kolektivem, díky níž byl také učiněn velký pokrok v sociální oblasti. Díky individuálnímu a vstřícnému přístupu asistentů pedagoga dosáhl Pavel během edukačního procesu a sociálních dovedností velkého rozvoje a posunu.

Legislativní rámec v rámci inkluzivního vzdělávání zahrnuje také pravidla tvorby a práce s IVP. Na základě rozhovorů s pedagogy a asistenty pedagoga bylo zjištěno, že IVP mělo pro Pavlovo vzdělávání velký přínos, byl pedagogy dodržován a sloužil především ke sledování a kontrole souhrnu cílů a podpůrných opatření. Během edukačního procesu byly prováděny malé změny dle žákovy potřeby. Z rozhovorů dále vyplývá, že v Pavlově případě, byl IVP nastaven lépe, než tomu tak bylo na druhém stupni. Ačkoliv asistenti pedagoga

vnímali IVP za nápomocný a vhodně nastavený, pedagogové ho vnímají spíše jako formalitu. Význam tvorby IVP byl shledán také nejen pro třídního pedagoga, ale především pro vyučujícího, který do třídy dochází vyučovat jeden předmět.

Pedagogicko– psychologickou poradnu navštěvoval Pavel s rodiči již v době předškolního vzdělávání. Poradenská pomoc a spolupráce s odborníky z oboru psychologie a psychoterapie byla využívána během vzdělávání na základní škole. Nejčastěji byla tato odborná pomoc vyhledávána zejména při vyskytujících se problémech se spolužáky. V případové studii i v rozhovorech bylo informanty uvedeno, že psycholog se účastnil samostatných sezení v rámci třídy bez Pavla, aby mohli žáci otevřeně hovořit o svých pocitech ohledně Pavla a jeho diagnóze AS. Tato poradenská pomoc byla během vzdělávání na druhém stupni využita vícekrát. Spolupráce mezi školou a SPC byla nastavena vhodně a společná komunikace byla nápomocná při stanovování postupů a nástrojů při Pavlově edukaci.

Za další z faktorů ovlivňující úspěšné inkluzivní vzdělávání žáka s AS je považováno vzdělanost a informovanost pedagogických pracovníků v oblasti PAS. Jak vyplynulo z rozhovorů s pedagogickými pracovníky, všichni shodně uvedli, že v jejich oboru je nutné se neustále vzdělávat a to z několika důvodů. Prvním důvodem je, že je legislativa inkluzivního vzdělávání stále vnímána jako nová a podstupuje tak častým úpravám. Pro správné fungování inkluzivního vzdělávání je nutné, aby se v této legislativní oblasti dokázali pedagogičtí pracovníci orientovat. Dalším důvodem důležitosti vzdělávání je fakt, že pedagogičtí pracovníci na základních školách hlavního vzdělávacího proudu nejsou vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky. Chybí jim tedy informace a znalost metod, které by měli používat při inkluzivním vzdělávání. V případě sledovaného žáka Pavla byla tato podmínka splněna. Všichni pedagogičtí pracovníci, kteří se podíleli na Pavlově vzdělávání, byli dostatečně informovaní a proškolení v oblasti PAS. Vybíraly vhodné metody a formy vzdělávání, které pomohly Pavlovi k dosažení maximální školní úspěšnosti.

Shrnutí

Stanovené výzkumné otázky diplomové práce byly na základě analýzy získaných dat zodpovězeny. Naplněn byl také hlavní cíl práce. Diplomová práce přináší přínos pro

speciální pedagogiku ze dvou pohledů. První pohled se týká sledovaného žáka s diagnózou AS, který dokázal dosáhnout úspěšného základního vzdělání na základní škole hlavního vzdělávacího proudu a to na základě výborné součinnosti všech účastníků podílejících se na jeho edukačním procesu. Z tohoto příkladu dobré praxe vyplývá, že pro úspěšné inkluzivní vzdělávání je důležitá podpora žáka, jeho intelekt, dobré rodinné zázemí, využití poskytované podpory, nácviky a výběr školy, která je připravena na inkluzivní vzdělávání. V případě, kdy se tyto faktory budou vzájemně doplňovat, bude inkluze úspěšná.

Dalším přínosem pro speciální pedagogiku je fakt, že inkludovaní žáci s AS mají vyšší možnost středoškolského, následně také vysokoškolského studia a jejich šance na uplatnění na trhu práce se tak zvyšuje. Ve svém životě se mohou stát samostatnými a soběstačnými jedinci, kteří budou nezávislí na sociální a finanční pomoci státu. Náklady se tím z pohledu státu z dlouhodobého hlediska stávají minimálními. Na základě zjištěných informací je tedy zřejmé, že investice a úsilí do budování efektivnějšího inkluzivního systému vzdělávání jsou z dlouhodobého hlediska přínosné nejen pro speciální pedagogiku, ale také pro sociální oblast státu.

Závěr

Na téma inkluzivního vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem na základních školách hlavního vzdělávacího proudu, bylo v odborné literatuře a v elektronických zdrojích napsáno mnoho. Z těchto odborných zdrojů bylo čerpáno při zpracování teoretické části diplomové práce. Teoretické základy byly důležité pro zpracování výzkumné části práce, která se opírala o skutečný případ konkrétního žáka s diagnózou AS. Problematika inkluzivního vzdělávání žáků s PAS je stále důležitým tématem z hlediska legislativy a především také ze strany neziskových organizací, jejichž činnost je pro inkluzivní vzdělávání také velmi zásadní.

Teoretická část vymezuje pojem autismu, projevy a specifika diagnostiky PAS. Samostatná kapitola popisuje projevy PAS a zdůrazňuje, že projevy každého jedince jsou velmi individuální a dále se zabývá specifiky Aspergerova syndromu. Vše záleží nejen na symptomatice, ale také na vlivu rodiny, okolí a kognitivních funkcí daného jedince. V každé ze zmíněných oblastí je vždy popsán výčet typických projevů chování jedinců s PAS, kdy jsou zahrnuty oblasti zájmů, představitosti, sociálních vztahů a komunikace. Za důležité bylo považováno zmínit také přístupy a metody výuky pro žáky s AS a možnosti jejich vzdělávání, legislativa týkající se povolání asistenta pedagoga a nástroje, které jsou při práci se žáky s AS doporučovány. Za jedním z nejzásadnějších faktorů ovlivňující vzdělávání žáků s PAS je považován přístup rodiny. Kvalitativní výzkumný proces měl charakter longitudinálního výzkumu, který probíhal 12 let. V rámci kvalitativního výzkumu byla zpracována případová studie, která byla doplněna polostrukturovanými rozhovory s vybranými informanty – pedagogy, asistenty pedagoga, psychologem a psychoterapeuty. Vyplynulo, že sledovaný informant se v třídním kolektivu jevil jako bezproblémový a to jak z hlediska chování, tak i z pohledu vzdělávání. V úspěšném inkluzivním vzdělávání sledovaného informanta měla významnou funkci informovanost a práce rodiny, která velmi dobře nastavila výchovné metody, zvolila aktivní přístup k vzdělávání a aktivně spolupracovala při jeho výchovném procesu. Rodina již od počátku diagnózy aktivně spolupracovala s NNO NAUTIS a ROSA, kde se díky sociálním nácvikům a dalším kurzům výrazně zlepšilo informantovo sociální vnímání. Důležitým faktorem se jevil výběr základní školy, která k inkluzivnímu vzdělávání žáků přistupuje velmi aktivně, a také práce

pedagogických pracovníků. Závěrem práce lze konstatovat, že v diplomové práci byl popsán příklad dobré praxe inkluzivního vzdělávání. Úspěšnost inkluzivního vzdělávání závisí vždy na spolupráci a nastavení společné komunikace všech zúčastněných, včetně samotného žáka. Pouze v takto dobře nastaveném prostředí mohou fungovat dobré podmínky pro inkluzi a diagnostikovaným jedincům bude umožněn samostatný a soběstačný život.

Seznam použitých informačních zdrojů

- [1] ATTWOOD, T. Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0193-9
- [2] BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9
- [3] BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0
- [4] BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6646-5
- [5] BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. BOČKOVÁ, B. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8093-5
- [6] BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-256-7.
- [7] BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Vzdělávání žáků se speciálními potřebami III. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-189-8
- [8] BAZALOVÁ, B. Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti. Brno: Masarykova univerzita. 2011. ISBN 978-80-210- 5781-4
- [9] ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5
- [10] ČERNÁ, M., Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3
- [11] GILLBERG, CH., PEETERS, T. Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem. Praha: Portál. 1998. ISBN 80-7178-201-7

- [12] KAPRÁLEK, K. BĚLECKÝ, Z.: Jak napsat a používat individuální vzdělávací program. Praha: Portál. 2004. ISBN 978-80-736-7824-1
- [13] KROUPOVÁ, K. Slovník speciálně-pedagogické terminologie: vybrané pojmy. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8
- [14] MIKOLÁŠ, P. Autismus– Aspergerův syndrom, psychologie rozvoje dovedností pro život. Ostrava: Montanex, 2014. ISBN 978-80-7225-398-2
- [15] PÁTÁ, P. K. Mé dítě má autismus – Příběh pokračuje. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2683-0.
- [16] POWER, E. Guerrilla Mum. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers (UK), 2010. ISBN 978-1-84310-999-0
- [17] RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6
- [18] RICHMAN, S. Raising a Child With Autism: A Guide to Applied Behavior Analysis for Parents. Jessica Kingsley Publishers (UK), 2000. ISBN 1-85302- 910-6
- [19] SCHOPLER, E. MESIBOV, G. B. Psychoeducational Profile - Revised (PEP-R). ProEd. 1979. ISBN 978-0-89079-238-4.
- [20] SCHOPLER, E. MESIBOV, G. B. Behavioral Issues in Autism. New York: Plenum Press, 1994. ISBN 978-1-4757-9400-7
- [21] SPONHEIM, E., SKJELDAL, O. Autism and related disorders: epidemiological findings in a Norwegian study using ICD – 10 diagnostic criteria. Journal of Autism and Developmental Disorders 28, s. 217-227
- [22] ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3678-890
- [23] THOROVÁ, K. Výjimečné děti, Aspergerův syndrom. Praha: Apla, 2007. ISBN 978-80-254-6341-3
- [24] THOROVÁ, K.: Poruchy autistického spektra. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-262-0215-8

- [25] THOROVÁ, K.: Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9
- [26] UZLOVÁ, I.: Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0
- [27] VÁGNEROVÁ, M.: Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4
- [28] VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1
- [29] VALENTA, M.: Přehled speciální pedagogiky a školská integrace. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5
- [30] VÍTKOVÁ, M.: Somatopedické aspekty. Brno: Paido. 2006. ISBN 80-7315-134-0

Internetové zdroje

- [31] www.proaut.cz [online]. 2012. [cit. 2020-09-27]. O autismu. 2012. Dostupné z: <https://www.proaut.cz/o-autismu/>
- [32] www.rettsyndrome.org [online]. 2020 [cit. 2020-10-08]. About Rett Syndrome. Dostupné z: <https://www.rettsyndrome.org/about-rett-syndrome/>
- [33] www.nimh.nih.gov [online]. 2018 [cit. 2020-10-08]. Autism Spectrum Disorder. Dostupné z: <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/autism-spectrum-disorders-asd/index.shtml>.
- [34] www.unesdoc.unesco.org [online]. 1994 [cit. 2020-09-20]. The Salamanca Statement, Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- [35] www.included.eu [online]. 2020 [cit. 2020-10-20]. Promoting Inclusive Education Systems in Europe. Dostupné na: http://www.included.eu/sites/default/files/statement_inclusive_education.pdf

[36] www.uzis.cz [online]. 2020 [cit. 2020-11-10]. MKN-10, Tabelární část. Dostupné na: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci>

[37] www.llp.cz [online]. 2016 [cit. 2020-09-20]. Á propos k inkluzi. Dostupné z: <http://llp.cz/2016/04/a-propos-k-inkluzi-principy-dil--druhý>.

[38] www.psp.cz [online]. 2016 [cit. 2020-10-14]. Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech. Dostupné z: www.psp.cz/sqw/text/orig2

[39] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. [Cit. 2020-10-19].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

[40] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. [Cit. 2020-10-19]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>