

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra na střední škole  
Secondary school education for students with autism spectrum disorder

Bc. Hana Lebedová

Vedoucí práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

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

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra na střední škole potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 25. 11. 2024

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování zejména paní PhDr. Marie Linkové, Ph.D. za lidský přístup, poskytnutí cenných rad a připomínek během vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem chlapcům a jejich maminkám za upřímné rozhovory, které mi poskytli a dovolili zpracovat v rámci mé práce.

## **Abstrakt**

Práce je zaměřena na vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra na středních školách. Cílem této práce je provést analýzu a zmapování specifických potřeb žáků s poruchou autistického spektra (PAS) z pohledu žáka, rodiče a vyučujících se vzděláváním těchto dětí a dospívajících na střední škole. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část práce je tvořena devíti kapitolami, zabývá se vymezením základních pojmů vztahující se k historii a současnosti autismu, etiologii a autistické triádě týkající se sociální interakce, komunikace, představitivosti a zájmům dítěte. Ve čtvrté části jsou představeny vhodné terapie a podpora rodiny. Vzdělávání a intervenci znesnadňují přidružené poruchy popsané v šesté kapitole. Sedmá kapitola se věnuje vzdělávání žáků s PAS, významu žakovského portfolia, individuálního vzdělávacího plánu (IVP) a tripartitních schůzek. Dále se věnuje metodám a formám vzdělávání žáků s PAS z pohledu učitele/ky a roli asistenta/ky pedagoga při přestupu ze základní školy na střední školu a jejich vzdělání.

Teoretickou část doplňuje praktická část, ve které jsou zpracované rozhovory s chlapci s PAS ve věku 18-22 let a jejich rodičem. Následuje analýza, ve které dojde ke shrnutí získaných poznatků. Dále je zde vyhodnocené dotazníkové šetření, které oslovilo vyučující a asistenty pedagoga. Cílem šetření je zmapovat zkušenosti vyučujících se vzděláváním žáků s PAS.

Závěr práce je věnovaný vyhodnocení dotazníkového šetření a zodpovězení osmi výzkumných otázek. V závěru práce dojde k propojení rozhovorů a výzkumného šetření.

## **Klíčová slova**

porucha autistického spektra (PAS), intervence, přidružené poruchy, terapie, Aspergerův syndrom, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dětská dezintegrační porucha, patologická vyhýbavost pokynům (PDA), individuální vzdělávací plán, portfolio, tripartitní schůzky, asistent pedagoga

## **Abstract**

This thesis focuses on educating students with autism spectrum disorder in secondary schools. The aim of this thesis is to analyze and map the specific needs of pupils with autism spectrum disorder (ASD) from the perspective of the pupil, parent and teachers involved in the education of these children and adolescents in secondary school. The thesis is divided into theoretical and practical parts.

The theoretical part of the thesis consists of nine chapters dealing with the definition of the concept related to the history and present of autism, etiology and the autistic triad related to social interaction, communication, imagination and interests of the child. The fourth section introduces appropriate therapies and discusses family support. Education and intervention are restricted by the associated disorders described in chapter six. Chapter seven discusses the education of pupils with ASD, the importance of the pupil portfolio, the individual education plan (IEP) and tripartite meetings. It also looks at methods and forms of education for pupils with ASD from the perspective of the teacher and the role of the teaching assistant in the transition from primary to secondary school and their education.

The theoretical part also contains a practical part showing research interviews with boys with ASD aged 18-22 and their parents. This is followed by an analysis in which the findings are summarized. In addition, the questionnaire survey, which addressed teachers and teaching assistants, is evaluated. The aim of the survey is to map teachers' experiences of educating pupils with ASD.

This conclusion explains the findings of the questionnaire survey and answers eight research questions and connects the interviews and the research investigation.

## **Keywords**

Autism Spectrum Disorder (ASD), intervention, associated disorders, therapy, Asperger syndrome, Rett syndrome, other childhood disintegrative disorder, pathological demand avoidance (PDA), individual education plan, portfolio, tripartite meetings, teaching assistant

## Obsah

<b>Úvod.....</b>	<b>9</b>
<b>1 Poruchy autistického spektra.....</b>	<b>12</b>
1.1 Vymezení pojmu autismus.....	12
1.1.1 Historie autismu.....	14
1.1.2 Současnost.....	17
<b>2 Triáda.....</b>	<b>19</b>
2.1 Sociální interakce a sociální chování.....	19
2.1.1 Popis sociálního chování u jednotlivých typů.....	20
2.2 Komunikace.....	24
2.2.1 Verbální komunikace.....	25
2.2.2 Neverbální komunikace.....	26
2.3 Představitivost, zájmy, hry.....	27
<b>3 Klasifikace autismu.....</b>	<b>29</b>
<b>4 Terapie.....</b>	<b>35</b>
4.1 Vhodná intervence/terapie.....	37
4.1.1 Sociální učení.....	38
4.1.2 ABA terapie.....	40
4.1.3 KBT.....	41
4.1.4 Video Modeling.....	43
4.1.5 TEACCH program.....	44
<b>5 Podpora rodiny.....</b>	<b>47</b>
<b>6 Přidružené poruchy a onemocnění.....</b>	<b>48</b>
<b>7 Vzdělávání dětí s PAS.....</b>	<b>52</b>
7.1 Vzdělávací soustava ČR.....	54

7.2	Inkluzivní vzdělávání dětí s PAS.....	55
7.3	Vzdělávání dětí s PAS ve školách podle § 16.....	56
7.4	Přechod ze základní školy na střední školu.....	57
7.5	Role portfolia při přechodu ze ZŠ na SŠ.....	58
7.6	Role asistenta pedagoga.....	59
<b>8</b>	<b>Metody a formy vzdělání uplatňujících se u žáků s PAS.....</b>	<b>61</b>
<b>9</b>	<b>Role IVP při vzdělávání žáků s PAS na ZŠ a SŠ.....</b>	<b>63</b>
<b>10</b>	<b>Praktická část.....</b>	<b>64</b>
10.1	Metody výzkumného šetření.....	64
10.1.1	Rozhovor.....	64
10.1.2	Dotazník.....	64
<b>11</b>	<b>Popis výzkumného vzorku.....</b>	<b>66</b>
<b>12</b>	<b>Vlastní šetření.....</b>	<b>67</b>
12.1	Rozhovory osob s PAS.....	67
12.1.1	Rozhovor č. 1.....	67
12.1.2	Rozhovor č. 2.....	72
12.1.3	Rozhovor č. 3.....	78
12.1.4	Rozhovor č. 4.....	83
12.1.5	Analýza rozhovorů.....	91
12.2	Dotazníkové šetření.....	93
<b>13</b>	<b>Vyhodnocení výzkumného šetření.....</b>	<b>128</b>
13.1	Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	128
13.2	Zodpovězení výzkumných otázek.....	131
	<b>Závěr.....</b>	<b>134</b>
	<b>Seznam použitých zdrojů.....</b>	<b>136</b>

<b>Seznam příloh.....</b>	<b>141</b>
<b>Seznam schémat.....</b>	<b>150</b>
<b>Seznam tabulek.....</b>	<b>151</b>
<b>Seznam grafů.....</b>	<b>153</b>

## Úvod

Poruchy autistického spektra (PAS) jsou na vzestupu. Přestože neexistují oficiální statistiky, které by monitorovaly přesný počet osob s PAS, odhady uvádí, že 1 z 36 (2,8 %) dětí ve věku osmi let má PAS. Mezi roky 2010-2018 došlo ve zdravotnictví k zachycení celkem 25.697 osob s PAS. Z dat o předškolním, základním a středoškolském vzdělání vyplývá, že ve školním roce 2021/2022 se v České republice (ČR) vzdělávalo 7.060 dětí a dospívajících s PAS. Rostoucí počty jsou znepokojující po všech stránkách. Vzdělávání je jednou z nich.

V současném trendu aplikované inkluze se žáci s PAS vzdělávají společně s dětmi bez této diagnózy za podpory speciálních vzdělávacích opatření. V minulosti byli žáci s PAS považováni za nevzdělatelné, popř. byli vzděláváni v rámci speciálních škol, dnes je snahou je nevyčleňovat z hlavního vzdělávacího proudu. Přestože inkluzivní vzdělávání je aplikováno již několik let, lze jej stále považovat za novinku a proměnlivou, neustále se vyvíjející oblast. V současnosti nebývá výjimkou vzdělávání ne jednoho, ale hned několik žáků s PAS v rámci jedné třídy. A vzhledem k odlišným projevům každého takového jedince se ze vzdělávání stává výzva jak pro žáky s PAS, tak i pro učitele. Zjištění zkušeností se vzděláváním a potřeb žáků s PAS na středních školách z pohledu na jedné straně učitelů a asistentů pedagoga a na straně druhé samotných žáků s PAS je snahou této práce.

Ve své práci jsem se zaměřila na vzdělávání žáků s PAS na střední škole (SŠ). Téma jsem si zvolila z profesního a osobního hlediska. Při jednání s rodiči v době přijímacích zkoušek se velmi často setkávám s jejich obavami, zda diagnóza PAS nebude překážkou k přijetí jejich dítěte. V průběhu vzdělávání žáků s PAS je velmi důležitá osobnostní rovina učitele/ky a jejich schopnost porozumět potřebám daného žáka a tomu přizpůsobit volbu metod a forem vzdělávání.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je tvořena devíti kapitolami. Klíčové poruchy autistického spektra představuje první kapitola, ve které je nejprve vymezen pojem autismus následovaný exkurzem od počátků autismu až po současný stav. Autistická triáda neboli trojice hlavních symptomů autismu sestávající ze sociální interakce a sociálního chování, komunikace a představitost, zájmů a her je

předmětem druhé kapitoly. Následující kapitola se věnuje etiologii autismu se zaměřením na jeho klasifikaci podle MKN-10, která rozlišuje dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiné dětské dezintegrační poruchy, a Aspergerův syndrom. Možnostmi léčby autismu a terapiemi se zabývá čtvrtá kapitola, ve které jsou představeny vhodné intervence/terapie zahrnující sociální učení, ABA terapii, KBT, Vide Modeling či TEACCH program. Kromě terapií je při zmírnění příznaků autismu důležitá rovněž podpora rodiny charakterizovaná v páté kapitole. Autismus se v řadě případů nevyskytuje samostatně, ale mnohdy s tzv. přidruženými poruchami a onemocněními, které se v případě jedinců s PAS projevují mnohem častěji než v celkové populaci a které jsou popsány v šesté kapitole. Na to navazuje sedmá kapitola s představením možností vzdělávání dětí s PAS. V té je nejprve pojednáno o vzdělávací soustavě České republiky, inkluzivním vzdělávání dětí s PAS, vzděláváním dětí s PAS ve školách podle § 16 školského zákona, rolí portfolia při přechodu ze ZŠ na SŠ včetně role asistenta pedagoga. Závěrem teoretické části se zabývám metodami a formami vzdělání uplatňujících se u žáků s PAS a důležitostí individuálního vzdělávacího plánu (IVP).

Praktickou část tvoří pět kapitol, ve kterých jsem si nejprve stanovila cíl výzkumného šetření včetně výzkumných otázek, dále jsou představeny metody výzkumného šetření a charakterizován výzkumný vzorek, na což navazují výsledky vlastního šetření zakončené vyhodnocením.

Cílem práce je zmapování potřeb oslovených žáků s PAS a jejich zkušeností se vzděláváním střední škole. K tomu slouží kvalitativní metoda prostřednictvím individuálních rozhovorů. Dalším cílem práce je zjištění názorů a zkušeností učitelů a asistentů pedagoga se vzděláváním žáků s PAS. Zajímá mě, jaké strategie při výuce těchto žáků používají, jaká využívají podpůrná opatření, jakou formou spolupracují s rodiči žáků. K tomu je využita kvantitativní metoda prostřednictvím dotazníkového šetření.

Pro naplnění vytyčeného hlavního a dílčího cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jaké přidružené obtíže se nejčastěji vyskytují u žáků s PAS a jakým způsobem ovlivňují vzdělávání žáků s PAS?

Výzkumná otázka č. 2: Do jaké míry ovlivňuje nevhodné chování vzdělávání žáků s PAS a co jim dělá největší problémy?

Výzkumná otázka č. 3: Jaké zkušenosti mají vyučující a asistenti pedagoga s žáky s PAS?

Výzkumná otázka č. 4: Jakou roli při vzdělávání žáků s PAS hrají přiznaná podpůrná opatření?

Výzkumná otázka č. 5: Jaké metody ve vyučování žáků s PAS učitelé nejčastěji volí?

Výzkumná otázka č. 6: Jakou roli ve vzdělávání žáků s PAS hraje spolupráce rodiny se školou?

Výzkumná otázka č. 7: Jakým způsobem učitelé podporují vzdělávání žáků s PAS?

Výzkumná otázka č. 8: Jakou roli hraje v rozvoji žáka s PAS video-trénink a posilování měkkých dovedností?

## 1 Poruchy autistického spektra

Jim Sinclair se řadí mezi autistické aktivisty, o sobě hovoří jako o neurodiverzním. Jako první se zabýval a hájil práva autistů. Je spoluzakladatelem organizace ANI – Autism Network International, která se významně ohradila proti představě, že autismus je onemocnění, které je třeba léčit. Místo toho se tato organizace zaměřuje na přednosti spojené s autismem. Od roku 1996 pořádá ANI konferenci nazvanou Autreat, jejímž cílem je podpora autistických jedinců a jejich práv. Tato konference vyzývá účastníky, aby projevovali své autistické chování, poskytuje jim například možnost nosit odznáčky, které signalizují, zda mají zájem o konverzaci či nikoli. V článku „Dont Mourns for US“ v překladu Nesmutněte pro nás, který napsal především pro pečovatele a rodiče autistických dětí, shrnul své poznatky a osobní zkušenosti s autismem, které prezentoval v roce 1992 na mezinárodní konferenci Autism in Toronto.

*„Autismus není něčím, co člověk „má“ nebo skořápkou, ve které je člověk uvězněn. Neexistuje žádné normální dítě, které se pod autismem skrývá. Autismus je způsob prožívání. Je pervazivní; prostupuje každý zážitek, každý pocit, každý vjem, myšlenku, emoci a setkání, každý moment života. Není možné oddělit autismus a osobu — a i kdyby to bylo možné, osoba, která by na konci zůstala by nebyla tou samou osobou, která byla na začátku. Toto je důležité, prosím, chvíli o tom přemýšlejte: Autismus je způsob prožívání. Není možné oddělit osobu a autismus.“<sup>1</sup>*

### 1.1 Vymezení pojmu autismus

Většina definic popisuje poruchy autistického spektra jako pervazivní vývojovou poruchu.

*„Autismus je poruchou vývoje sociální interakce a komunikace. Jde o vrozenou odlišnost ve vývoji a fungování mozku, která způsobuje, že dítě se chová a myslí jinak než jeho vrstevníci. Má potíže v komunikaci, nedokáže adekvátně reagovat na běžné situace. Na*

---

<sup>1</sup> CSEMY, Miklos. *Nesmutněte pro nás*. Online. NEURODIVERZITA. 2014. Dostupné z: <https://www.neurodiverzita.cz/2014/08/26/nesmutnete-pro-nas-jim-sinclair-tento-html/>. [cit. 2024-07-02].

*druhou stranu v některých oblastech mohou lidé s autismem výrazně převyšovat ostatní, třeba v matematice, jazycích nebo umění.*“<sup>2</sup>

*„L. Wingová poprvé použila termín poruchy autistického spektra a autistické kontinuum. Uvádí, že termín poruchy autistického spektra vychází z představy, že existuje celé kontinuum poruch. Na nižším konci škály schopností hranice autistického spektra splývají s hlubokou mentální retardací a na druhém konci škály přecházejí do mírně výstředních variant běžného vývoje. Uvnitř spektra navzájem přecházejí a mohou se i překrývat (např. Aspergerův syndrom nebo vysoce funkční autismus). Jak vyplývá z výše uvedeného, oba tyto pojmy (poruchy autistického spektra a autistické kontinuum) vyjadřují fakt, že autismus je různorodé spektrum v rámci prezentace symptomů. Podle míry postižení pak lze autismus dělit na nízko funkční až vysoce funkční, či s mírnou až těžkou symptomatikou. Někteří odborníci nezařazují Rettův syndrom do poruch autistického spektra.*“<sup>3</sup>

Mentální vývoj u dětí s poruchou autistického spektra je v několika oblastech výrazně narušený. Poruchu autistického spektra (PAS) řadíme mezi nejzávažnější poruchy, při níž je výrazně narušená komunikace, sociální interakce a představivost dítěte. *„Autismus je vrozená porucha některých mozkových funkcí. Jejím důsledkem je, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá, a na základě toho je narušen vývoj v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti.*“<sup>4</sup>

Světová zdravotnická organizace (WHO) ve své Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN) definuje PAS *„MKN-11 zmiňuje, že existuje několik subtypů poruchy autistického spektra, která souvisí s úrovní intelektuálního a jazykového vývoje. Spektrum zahrnuje celou škálu schopností, od jednotlivců s vysoký IQ a dobrými jazykovými schopnostmi po osoby s poruchami intelektu s neosvojeným funkčním jazykem.*“<sup>5</sup> Tyto deficity mohou být

---

<sup>2</sup> *Autismus*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. n.d. Dostupné z: <https://www.nautis.cz/autismus>. [cit. 2024-07-02].

<sup>3</sup> *O autismu: Pervazivní vývojové poruchy, porucha autistického spektra a autismus*. Online. Modrá pomáhá: HC Kometa Brno. n.d. Dostupné z: <https://modrapomaha.cz/o-autismu/>. [cit. 2024-07-02].

<sup>4</sup> *Autismus*. Online. Šance Dětem. n.d. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/slovník/autismus>. [cit. 2024-07-02].

<sup>5</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11)*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>. [cit.

v různých fázích vývoje jedince natolik závažné, že mu mohou významně narušovat fungování v rodině, na pracovišti, vzdělávání a v dalších oblastech důležitých pro život.

Diagnostika pervazivních vývojových poruch je velmi náročná z důvodu velkých rozdílů, míře projevů a různorodosti symptomů. Symptomy se liší natolik, že na spektru nenajdeme dva zcela totožné jedince. Projevy PAS se s věkem mění. Některé ustupují do pozadí, jiné se prohlubují, či se objevují zcela nové. Autismus se vyvíjí společně s jedincem. Vývoj jedince a projevy PAS ovlivňuje mnoho faktorů, např. prostředí rodiny, školy, osobnostní předpoklady, ale i přidružené poruchy, které ve veliké míře ovlivňují další život dítěte. „Pervazivní vývojové poruchy (*Pervasive Developmental Disorders — PDDs*) patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená všepřonikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantazii), dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá, prožívá, a tudíž se i chová jinak.“<sup>6</sup>

### 1.1.1 Historie autismu

Historie autismu má své začátky ve 40. letech 20. století, kdy byl popsán jako samostatný stav. Autismus poprvé popsal americký psychiatr Leo Kanner, který jako první odhalil ve skupině 11 dětí podobné projevy chování. Tyto charakteristické symptomy se týkaly sociální izolace, opakování určitých gest a omezených komunikačních schopností. Zaznamenané projevy pojmenoval časný dětský autismus (Early Infantile Autism – EIA). Pojmenování pochází od řeckého slova „autos“ v překladu „sám“. Tím pojmenoval svoji myšlenku týkající se osamělosti autistických dětí, žijících ve svém vlastním světě, neschopných lásky a přátelství.

Švýcarský psychiatr E. Bleuler v roce 1911 pojmenoval jeden z příznaků stejným termínem. Tento příznak pozoroval u pacientů se schizofrenií. Proto řada odborníků přiřazuje autismus ke schizofrenii a v minulosti byl za ni zaměňován.

---

2024-07-02].

<sup>6</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. s. 58.

Ve stejné době jako psychiatr Leo Kanner vídeňský pediater Hans Asperger zkoumal a popisoval podobný stav, který později dostal název Aspergerův syndrom. Asperger pojmenoval stejné symptomy jako popsal Leo Kanner u dětí, které měly lepší jazykové a rozumové schopnosti „autistická psychopatie“. V roce 1949 vystoupil Hans Asperger se svým příspěvkem na mezinárodním kongresu speciální pedagogiky v Amsterdamu.

Pokud budeme hledat v minulosti, zjistíme, že děti s podobnými nebo stejnými symptomy tu byly již mnohem dříve. Tyto děti byly různě pojmenovány např. svaté děti, vlčí děti nebo děti uhranuté ďáblem.

Pro autismus byl přelomovým rok 1943. Časopis *Nervous Child* vydal článek L. Kanner „Autistic Disturbances of Affective Contact“ (Autistická porucha afektivního kontaktu). Kanner byl autorem první učebnice dětské psychiatrie. *„Kanner popisoval děti s autismem jako extrémně osamělé a uzavřené ve svém vlastním světě. Více než o lidi se zajímají o věci. Nereagují na volání jménem a nerušeně pokračují ve své činnosti. Vyhýbají se očnímu kontaktu a nikdy se nedívají do obličeje. Konverzace, která probíhá v blízkosti dítěte, je nevyrušuje. Pokud osoba chce na sebe upoutat pozornost, musí zašlápnout nebo sebrat objekt, se kterým si dítě hraje. Objeví se vztek, ale ne na osobu, která to udělala, nýbrž na konkrétní chodidlo nebo ruku. Na osobu se nepodívají, nepromluví. Ta samá situace je se špendlíkem. Vždy se rozzlobí na špendlík, který ho píchl, nikoliv na člověka, který to udělal.“* (Kanner, 1972)<sup>7</sup>

Ve druhé polovině 20. století se zájem o autismus rozšířil a začala se provádět rozsáhlá výzkumná práce. V 70. letech přišla s konceptem „triáda poškození“ britská lékařka Lorna Wingová. Popisuje typ osamělý, pasivní, aktivní – zvláštní a v roce 1996 přidává ještě typ formální. Ve své knize „Poruchy autistického spektra“ (2006) na str. 74 zmiňuje Kateřina Thorová ještě pátý typ smíšený – zvláštní. To znamená, že autismus nemá vždy stejné formy projevu a může se lišit v závažnosti symptomů u jednotlivých jedinců. Tento pohled na různorodost symptomatiky byl později přijatý a dodnes je mezinárodně uznávaný. Termín Aspergerův syndrom nahradil termín autistická psychopatie. Poprvé ho v roce 1981

---

<sup>7</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. s. 36.

použila Lorna Wingová. Hans Asperger zemřel v roce 1980, o několik let později se termín Aspergerův syndrom stal mezinárodně uznávaným.

Tomu všemu ale předcházelo tzv. černé období autismu, ve kterém byly především matky obviňovány z chladnosti a odtažitosti ke svému dítěti. Představitelem tohoto období byl např. Kanner, od kterého pochází označení „Matka lednička“. Bruno Bettelheim přirovnává dítě s autismem k dítěti přeživšímu koncentrační tábora. Prosazoval myšlenku, aby děti byly rodičům odebírány a vychovávány v terapeutickém prostředí. Těch, kteří připisují vinu rodičům je mnohem více. Patří sem Margaret Mahlerová, Szurek, Frances Tustinová, která se v 90. letech minulého století od svého názoru, že každé novorozené dítě je autistické, odklonila. Pozorováním a srovnáváním chování dětí v prvních měsících zjistila, že zdravé děti se nechovají stejně jako ty autistické.

Mezi nejtemnější období psychologie a psychiatrie patří období, ve kterém byly matky dětí obviňovány z postižení svého dítěte.

Je nepředstavitelné, jak těžké to rodiče autistických dětí v minulosti měli, jaké pocity viny, strachu a nejistoty takové označení muselo vyvolávat. *„Ale léta jeho raného dětství byla zlá, protože tehdy se uzavřel do sebe. A byla ještě horší, než bylo nutné, a to následkem teorie, že všechno je matčina vina. Je snad třeba zvlášť bohaté fantazie k tomu, aby se dalo pochopit, jak bolestné je pro matku, když se její dítě uzavírá do sebe, když nemluví, nesměje se, dívá se skrze ni a bývá někdy úplně bez sebe úzkostí a zoufalstvím? Je snad třeba zvlášť bohaté fantazie k tomu, aby se dalo pochopit, že matku téměř ničí, když se jí více či méně jasně poví, že je to vlastně všechno její vina? Že je jako matka zřejmě nějaká vadná?“<sup>8</sup>*

### 1.1.2 Současnost

V 80. letech 20. století byl vyvinut diagnostický nástroj Autism Diagnostic Interview (ADI), který umožňuje strukturovaný rozhovor s rodiči dítěte. Tento nástroj se zaměřuje na chování ve třech oblastech: kvality reciproční sociální interakce; komunikace, jazyk a opakující se stereotypní zájmy či chování.

---

<sup>8</sup> Ørjasæterová, Tordis. *Můj mlčenlivý syn*. Praha: Albatros, 1991. ISBN 80-00-00355-4. s. 17.

V 90. letech byl vytvořen Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS), který slouží k objektivnímu pozorování a hodnocení chování dítěte od 12 měsíců až po dospělost během interakce s terapeutem. Hodnotící škála je rozdělena podle věku a jazykové a řečové úrovně.

V roce 2013 došlo ke změně diagnostiky autismu v manuálu DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Dříve byla klasifikace autismu rozdělena na Aspergerův syndrom, atypický autismus, dětský autismus, Rettův syndrom a dezintergrační poruchu. Pátá verze slučuje diagnózy pervazivních vývojových poruch do jedné kategorie pod název Poruchy autistického spektra vyjma Rettova syndromu, který byl ze skupiny vyjmut.

Poznatky o autismu nám ukazují, že se tato porucha stávala více uznávanou a vymanila se z označení tzv. moderní diagnózy. V průběhu 21. století se ve výzkumu nadále pokračuje. Povědomí o autismu se mezi odborníky i laickou veřejností stále více rozšiřuje. Byly vytvořeny podpůrné a vzdělávací programy pro osoby s autismem a pomáhající profese. Bylo vyvinuto více diagnostických nástrojů a screeningových testů, což umožňuje lékařům odhalit autismus nebo jeho příznaky již v raném věku dítěte a nastavit tak včasnou intervenci a pomoc rodinám dětí s tímto postižením.

Závěrem této podkapitoly bych chtěla citovat volný překlad od Nesy Levinové, který jsem četla na autismportu a který velmi trefně všem neurotypickým přibližuje, jak vnímají svět lidé s autismem nově označováni jako neurodiverzní. O autismu se v něm mluví jako o stavu bytí.

*„Upevnilo to moje pevné přesvědčení, že autismus není nemoc, ale spíše stav bytí. Většina lidí si ve velmi mladém věku uvědomuje, že musí skrývat část toho, kým jsou, aby mohli být přijati do světa. A aniž by je to stálo významné úsilí, vědí, jak přizpůsobit své konání, aby „zapadli“ mezi ostatní, do světa okolo. Lidé s autismem se však rodí bez vrozeného poznání, že něco musejí modifikovat. Přijímáme každou část sebe samých bez ohledu na to, zda je to společensky přijatelné či nikoli. [...] ... a je třeba nás výslovně naučit, jak se změnit, abychom fungovali ve společnosti. Dnešní svět není určen pro lidi, kteří nejsou neurotypičtí, aby uspěli a byli šťastní. Od jasných světél zářivek v supermarketu po kakofonii řvoucího klaksonu na ulici je svět ohromujícím a děsivým místem pro lidi na*

*spektru, kteří čelí ještě mnohým dalším výzvám. Sakra, dokonce i někteří moji neurotypičtí přátelé a členové rodiny si často stěžovali na zvuky a ostré pohledy ve vnějším světě! Obtížnost fungování ve vnějším světě však přesahuje smyslové přetížení lidí na spektru. Aby lidé uspěli v dnešní společnosti, musejí změnit to, kým jsou. Pro lidi, jejichž mozky jsou naprogramovány jinak, je to nejtěžší úkol na světě."<sup>9</sup>*

---

<sup>9</sup> *Autismus*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. n.d. Dostupné z: <https://www.nautis.cz/autismus>. [cit. 2024-07-02].

## 2 Triáda

Autismus je neurologická porucha, která ovlivňuje život člověka v celém jeho bytí. Proto o ní mluvíme jako o všepronikající. Výrazně ovlivňuje sociální interakci, komunikaci, představivost a zájmy dítěte. Autistická triáda známá také jako triáda autistických příznaků, se používá k popisu tří hlavních symptomů autismu. Musíme si uvědomit, že symptomy se mohou projevovat v různé intenzitě v různém časovém období. Některé mohou v průběhu let zaniknout, jiné se mohou prohloubit. Autismus se vyvíjí společně s daným jedincem.

*„Pro autismus je charakteristická oslabená schopnost vést sociální komunikaci, navazovat a rozvíjet vztahy, přemýšlet v sociálních kontextech. V chování se často objevují různé stereotypie, potřeba jasných pravidel a rutiny. Zájmy bývají nezvykle vyhraněné a mohou mít výrazně opakující se charakter. Myšlení bývá velmi konkrétní a zaměřené na detail. Velká část lidí s autismem na smyslové podněty reaguje přecitlivěle, nebo naopak nedostatečně.“<sup>10</sup>*

### 2.1 Sociální interakce a sociální chování

V raném věku se rodiče významně podílí na posilování sociálních dovedností formou her, nápodobou, postupným nácvikem očního kontaktu, úsměvu nebo hraním rolí. K rozvoji sociálních dovedností výrazně napomáhá dětský kolektiv v MŠ a dále pak v ZŠ, kde je dítě každodenně vystavováno přirozeným sociálním situacím vznikající při hře a společném vzdělávání.

Lidé s autismem mohou mít problémy s navozováním a udržováním sociálních vztahů. Může jim chybět schopnost číst a porozumět emocím druhých lidí. Mohou nevhodným způsobem projevovat nebo reagovat na emoce druhých. Často nechtějí hrát společné hry nebo pracovat v týmu. Raději si volí práci o samotě. Někteří jedinci mohou naopak kontakt s druhou osobou navazovat zcela nevhodným způsobem. Mezi vrstevníky často vznikají konflikty z nepochopení situace a z neadekvátní reakce na chování druhých. Na rozdíl od

---

<sup>10</sup> *Vše o autismu*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. n.d. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru>. [cit. 2024-07-02].

vrstevníků tráví svůj volný čas o samotě např. hraním her na PC, stavění z LEGA apod. „Počet neúspěšných interakcí s vrstevníky v raném věku může v budoucnu způsobovat nižší sociální angažovanost a zvýšenou úzkost související se sociálními interakcemi. A v neposlední řadě nedostatek sociálních kompetencí může působit také jako bariéra profesních příležitostí. Je zcela očividné, že potíže spojené se sociálním porozuměním, chováním a dovednostmi mají všudypřítomný dopad na životy lidí s PAS.“<sup>11</sup>

Dále je možné využívat programy rané péče a volnočasové aktivity např. v organizaci NAUTIS, Sazov apod. Pro rodiče, pomáhající profese a odborníky pořádají tyto organizace semináře, kurzy, konference apod.

### 2.1.1 Popis sociálního chování u jednotlivých typů

Schéma č. 1 Typy sociální interakce

Typ sociální interakce	Vytýčení projevů
Typ osamělý	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odmítá chování, mazlení, pohlázení, ale může mít v dětském věku např. rád lechtání, houpání.</li> <li>• Je rád sám, nevyhledává společnost druhých lidí.</li> <li>• Nerad hraje kolektivní hry.</li> <li>• Oční kontakt navazuje, bez zájmu o komunikaci.</li> <li>• Má snížený práh bolesti.</li> <li>• V kolektivu se stahuje do ústraní.</li> <li>• Jako dítě neprojevuje úzkost při odloučení od rodičů, nemá potřebu být stále v jejich blízkosti.</li> <li>• Není empatický, může být agresivní, snaha o usměrňování chování na něj nemá vliv.</li> <li>• S přibývajícím věkem se v kontaktu s blízkými jeho chování zlepšuje.</li> </ul>
Typ pasivní	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omezená spontánnost během společných her</li> </ul>

<sup>11</sup> JAKUBKOVÁ, Daniela. *Sociální dovednosti*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/socialni-dovednosti>. [cit. 2024-07-02].

	<p>s vrstevníky. Často se neumí do hry zapojit, stanoveným pravidlům nerozumí.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Často raději vyhledává ke hře mladší nebo starší děti.</li> <li>• Kontakt s druhými se nevyhýbají, ale ani ho aktivně nevyhledávají.</li> <li>• Velmi málo projevují svoje potřeby.</li> <li>• Omezená schopnost projevit empatii, intuici, dělit se, požádat o pomoc, poděkovat.</li> <li>• Komunikaci využívají především k uspokojení svých vlastních potřeb.</li> <li>• Někdy se rádi mazlí, stojí o fyzický kontakt s blízkými.</li> <li>• Přidružit se mohou poruchy chování.</li> <li>• Může být hypoaktivní.</li> </ul>
Typ aktivní – zvláštní	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Při hře s vrstevníky může být příliš spontánní.</li> <li>• Projevuje nevhodné chování k druhým lidem např. hlazení, líbání, dotyky.</li> <li>• Obtížně chápe společenská pravidla, co je a není vhodné.</li> <li>• Oční kontakt může být ulpívavý, přehnaný.</li> <li>• Ulpívavé opakující se otázky, které mohou být nevhodné, bez kontextu k dané situaci či osobě. Často se týkají zájmů jedince nebo nějakých předmětů. Důležité je pro něj pouze otázku položit.</li> <li>• Množství otázek se zvyšuje při nervozitě.</li> <li>• Sociální situace jsou mu často nesrozumitelné.</li> <li>• Myšlenkové procesy se týkají pouze oblasti zájmů jedince.</li> <li>• Může se vyskytovat nápodoba bez pochopení sociální situace.</li> <li>• Vztah k posluchačovi není důležitý, podstatné je, že mu naslouchá.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Často je přidružená hyperaktivita.</li> </ul>
Typ formální, afektovaný	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vyskytuje se u dětí s vyšším IQ.</li> <li>• Doslovně chápe řečené.</li> <li>• Nerozumí ironii, nadsázce, vtipu.</li> <li>• Dodržují společenská pravidla. Pokud vidí jejich porušení, hlasitě na to reagují. Jejich reakce nemusí být vždy vhodná.</li> <li>• O tématu, které je zajímá, mívají encyklopedické znalosti.</li> <li>• V řeči často napodobují dospělé, ale bez citlivosti.</li> <li>• Vyjadřují se spisovně, strojeně.</li> <li>• Nerozumí svým vrstevníkům a nevyhledává jejich společnost.</li> <li>• Napomíná své okolí.</li> <li>• Nevhodným způsobem si vynucuje pozornost blízkých.</li> <li>• Má nevhodné komentáře.</li> </ul>
Typ smíšený – zvláštní	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Může se vyskytovat problémové chování vůči svým blízkým, ale nemusí.</li> <li>• Kontakt s druhou osobou nemusí být vždy kvalitní.</li> <li>• Sociální chování ovlivňuje řada faktorů. Mezi ně patří prostředí; situace, ve které se jedinec ocitne; osoba, se kterou navazuje kontakt.</li> <li>• V chování často napodobují dospělé.</li> <li>• Poučují druhé.</li> <li>• Maskují svůj hendikep. Maskováním budí dojem sociální zdatnosti. Opak je ale pravdou.</li> <li>• Pokud mluví o tématu, která je zajímají, je jejich řeč živější, plynulejší, více se zapojují.</li> <li>• V řeči používají naučené fráze bez hlubšího porozumění.</li> <li>• Lpějí na dodržování pravidel, ale sami mají často</li> </ul>

	<p>problém je dodržovat. Poučují druhé.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pokud se druhá osoba začne ptát na jemu neznámé téma, odvádí řeč, chce z konverzace odejít. Plynulost začíná váznout, zvýší se reaktivita a psychomotorický neklid.</li> </ul>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Zdroj<sup>12</sup>

*„Naprosto typické chování pro danou skupinu vykazuje jen část lidí s PAS. Sociální chování je natolik různorodé a podléhá tolika vlivům, že jednotlivé projevy mohou odpovídat dvěma i více typologickým kategoriím. Převažující typ sociální interakce se obvykle vykrystalizuje až v dospělosti.“<sup>13</sup>*

Řada odborníků se shoduje, že děti s PAS stojí o sociální kontakt. Bohužel většina z nich ho neumí navázat přiměřeným způsobem. Nepředvídatelnost vyvolává v dětech úzkost, otažitost, ale také agresivní chování. Sociální chování neurotypické společnosti je pro děti s PAS chaotické, nesrozumitelné, proto se jemu některé z nich raději vyhýbají, jiné reagují pláčem, křikem apod. Touží po společnosti, ale protože svým vrstevníkům nerozumí, zůstávají raději osamoceny, a to často i v období dospívání a dospělosti.

*„Specifický kognitivní styl, ke kterému přispívá doslovné a přesné chápání instrukcí a situací, rigidita myšlení, egocentrismus s omezenou schopností empatie, malá nebo žádná schopnost porozumět metakomunikaci a neschopnost zobecňovat, lidem s PAS neumožňuje chápat jemnost a komplexitu sociálních vztahů a situací.“<sup>14</sup>*

Metakomunikací rozumíme intonaci a barvu našeho hlasu, důraz kladený na některá slova či celá vyjádření, mimiku a gesta, která při řeči používáme. Pro děti s PAS je vše velmi nečitelné, často to vnímají jako ohrožení samy sebe. Vhodnou intervencí spočívající v nácviku situací, ve kterých se dítě může ocitnout, zajistíme jejich větší předvídatelnost.

<sup>12</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. s. 64-76.

<sup>13</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. s. 77.

<sup>14</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. s. 78.

*„Z lidí jsem zmatený. Je to ze dvou základních důvodů. První základní důvod je, že lidi hodně mluví, a přitom nepoužívají slova. Siobhan říká, že když zvednete jedno obočí, může to znamenat spoustu různých věcí. Může to znamenat „chci se s tebou vyspat“ a může to taky znamenat „myslím, že si právě řekl hroznou pitomost“. Siobhan taky říká, že když zavřete pusu a zhluboka vydýchnete nosními dírkami, může to znamenat, že odpočíváte, ale taky, že se nudíte nebo že máte vztek, a to všechno závisí na tom, kolik vzduchu nosními dírkami vydýchnete a jak rychle a do jakého tvaru přitom pohnete ústy a jak sedíte a co jste právě předtím řekli a milion dalších věcí, které jsou příliš složité na to, aby se daly rozluštit v několika vteřinách.“<sup>15</sup>*

## **2.2 Komunikace**

Lidé s autismem často mají problémy s verbální a neverbální komunikací. Mluva může být omezená, časté je opakování slov nebo frází tzv. echolálie. Mohou mít obtíže s porozuměním mluvené řeči, gestům a mimice druhých lidí. Vývoj komunikace je závislý na vývoji sociálních dovedností a interakce. Obojí se vyvíjí zároveň. Vývoj komunikace může být u dětí s PAS pomalejší. Děti s PAS mívají menší slovní zásobu, často negestikulují, v raném věku neukazují. Jejich řeč bývá monotónní, často neobsahuje intonaci, přízvuk, melodičnost. Pasivní slovní zásoba převažuje nad aktivní. Dětem s PAS často uniká význam slov, které používají. *„U dětí s poruchou autistického spektra se snažíme o nápravu jazykového a řečového vývoje ve všech jazykových rovinách. Z pohledu logopedické péče však náprava výslovnosti není prioritou. U dětí s PAS se při logopedické terapii zaměřujeme na narušený akt komunikace jako celku a pragmatickou (sociální) jazykovou rovinu, tedy především na rozvoj funkční komunikace.“<sup>16</sup>*

Některé děti s PAS mohou mít potíže s verbální komunikací, zatímco jiné mohou mít vynikající slovní zásobu, ale potíže ve čtení neverbální komunikace, jako je řeč těla nebo emoce. Dětem s PAS bychom měli volit individualizovaný přístup, který vždy

---

<sup>15</sup> HADDON, Mark. *Podivný případ se psem*. Vyd. 2. Praha: Argo, 2014. ISBN 978-80-257-1247-4. s. 24.

<sup>16</sup> NOVOTNÁ, Kristina. *Zvláštnosti ve vývoji komunikačních dovedností dětí s poruchou autistického spektra*. Online. AutismpPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismpport.cz/o-autistickem-spektru/detail/zvlastnosti-ve-vyvoji-komunikacnich-dovednosti-deti-s-poruchou-autistickeho-spektra>. [cit. 2024-07-03].

přizpůsobíme potřebám konkrétního dítěte a jeho schopnostem. Řada odborníků se shoduje, že nenajdeme dvě zcela totožné děti s PAS. Proto u PAS hovoříme o spektru. Mnohé děti mohou mít problémy s udržováním očního kontaktu, který se u nich může či nemusí vyskytovat a který je důležitý pro komunikaci. Dalším aspektem může být stereotypní chování, potíže s vyjadřováním svých pocitů nebo chápáním pocitů druhých osob. Všechny tyto aspekty ovlivňují efektivní komunikaci.

Komunikace u dětí s poruchou autistického spektra je komplexní problém, který vyžaduje specifické dovednosti a porozumění. Existují strategie a nástroje, které mohou pomoci podpořit a zlepšit komunikaci těchto dětí. Jejich účinnost se liší dítě od dítěte a je ovlivněna potřebami a schopnostmi dítěte. Vždy je ale stěžejní spolupráce rodiče, dítěte a terapeuta/učitele, aby pomoc byla co nejvíce účinná.

### **2.2.1 Verbální komunikace**

Verbální komunikace je základní forma komunikace, která zahrnuje použití slov a jazyka k předávání informací. U dětí s autismem může být verbální komunikace omezena, což může způsobit, že se dítě stane tichým nebo má problémy s vývojem řeči. Některé děti s autismem mohou mít problémy s rozvojem slovní zásoby. Mohou také mít potíže s používáním a porozuměním abstraktního jazyka, jako jsou metafory nebo idiomy. Verbální komunikace také zahrnuje schopnost udržet konverzaci, což může být pro děti s autismem obtížné, protože mohou mít tendenci se soustředit na své specifické zájmy a mohou mít potíže s porozuměním a reagováním na sociální signály od ostatních.

*„Trvalo mi léta, než jsem pochopila, že lidé, kteří ke mně mluví, se dožadují mé pozornosti. Byla jsem často otrávená, když jsem si uvědomila, že očekávají mou účast... protože to narušovalo můj klid ... Mluvit je pro mne stále velmi obtížné a někdy dokonce nemožné ... Občas mám ve své hlavě ta správná slova, ale nějak je nedokážu vyslovit ... Někdy je vyslovím, ale pak to nejsou ta správná slova. Někdy se zoufale snažím něco říct, ale nemohu, a pak je frustrace strašlivá. Chce se mi kopat do věcí i lidí, házet věci ... křičet. Je strašně těžké pamatovat si jména lidí ... a stále se mi pletou názvy věcí s podobnou funkcí (například vidlička a nůž, sukně a šaty) ... Je také nesmírně těžké porozumět slovům, která znějí podobně ... Nejste si vědomi, že slova se dají používat různě, že lze měnit hlas a že*

*určitá věc se dá sdělit různým způsobem ... už jsem byla na studiích, když jsem si uvědomila, že není jen jediná možnost, jak vyjádřit svá sdělení ... Někdy si donekonečna opakuji určitá slova, cítím se pak mnohem bezpečněji ... začala jsem si opakovat i celé věty přesně tak, jak jsem je slyšela. Myslím si, že jediné tak jsem schopná si jedno nebo dvě slova zapamatovat a pochopit. (Jolliffe a kol., 1992)<sup>17</sup>*

### **2.2.2 Neverbální komunikace**

Neverbální komunikace zahrnuje používání mimiky, tělesného jazyka, gest a dalších vizuálních signálů k předávání myšlenek a pocitů. Je důležité pochopit, že neverbální komunikace je klíčovou součástí komunikace u všech dětí, včetně těch s autismem. Pro tyto děti může být neverbální komunikace nástrojem, který jim umožňuje vyjádřit své pocity a myšlenky, když verbální komunikace může být obtížná nebo nemožná. Neverbální komunikace je nezbytnou součástí lidské interakce a je klíčová pro efektivní porozumění mezi jedinci. Přestože slova tvoří základ komunikace, neslovní prvky jako tón hlasu, tělesný jazyk, mimika a gesta hrají rozhodující roli v tom, jak je obsah sdělení chápán. U dětí s autismem je však neverbální komunikace často narušena, což může komplikovat jejich schopnost navázat a udržet si sociální vztahy. Děti s autismem mohou mít obtíže s porozuměním neverbálním signálům, které ostatní lidé často používají k vyjádření svých emocí a myšlenek. Mohou také mít potíže se správným využíváním těchto neverbálních signálů ve své vlastní komunikaci. Neschopnost správně rozpoznávat a reagovat na neverbální signály může vést k nesprávnému chápání sociálních situací a nesnázím s navazováním sociálních interakcí. Dítě s autismem může mít potíže s pochopením významu slovních spojení řečených v dané situaci. Například: „někdo se dívá na hodinky“, může to znamenat, že je nespokojený nebo že někam spěchá, když „někdo zvedne obočí“, může to signalizovat překvapení nebo zvědavost.

Je důležité si uvědomit, že každé dítě s autismem je jiné. Proto děti mohou mít odlišné schopnosti v oblasti neverbální komunikace. Některé děti mohou nadměrně používat určitých gest, mohou se nezvykle vyjadřovat, opakovat určité pohyby nebo zvuky.

---

<sup>17</sup> HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0. s. 44.

Neverbální komunikaci můžeme u dětí s autismem rozvíjet za pomoci terapie a vhodné intervence. Terapeuti často učí děti pomocí kartiček rozeznávat emoce, děti se učí emoce vyjádřit a pojmenovat. Dále se učí pomocí tréninku ji lépe porozumět a používat. Mezi terapeutické postupy, které se využívají patří např. ABA terapie, která se využívá k nácviku sociálních dovedností u malých dětí.

*„Intervence založená na principech ABA je v současné době uznávaná jako bezpečný a efektivní přístup používaný při výchově a vzdělávání dětí s PAS. V rámci ABA se u klientů učí a rozvíjí základní dovednosti jako je pozornost, rozumění a následování jednoduchých pokynů a napodobování. Ale i komplexní dovednosti jako je čtení, rozvoj řeči a porozumění vlastním emocím. Při učení se jednotlivé dovednosti rozdělí na malé části (proběhne tzv. analýza dovednosti), kdy každá část se učí po malých krůčcích zvlášť, až do zvládnutí celé dovednosti.“<sup>18</sup>*

Dovednost se považuje za zvládnutou až v okamžiku, kdy ji dítě dokáže použít v různých prostředích, situacích a s různými lidmi.

### **2.3 Představivost, zájmy, hry**

Charakteristické jsou omezené, opakující se vzorce chování, zájmů nebo aktivit. Lidé s autismem často vykazují stereotypní chování, např. opakování pohybů (třepetání rukama, kývání, chození nebo běhání dokola). Lpí na určitých pravidlech nebo aktivitách (pevná struktura dne). Změny v rutinách mohou nést velmi citlivě a mohou být spouštěčem problémového chování mezi něž řadíme např. agresi, autoagresi, sebepoškození.

Autistické děti mohou mít problémy s představováním si situací, které se neodehrávají přímo před nimi nebo s vymyšlením scénářů a příběhů. To ale neznamená, že nemají představivost. Jejich představivost může být jednodušší nebo odlišná. Mohou projevovat silný zájem o konkrétní téma a v něm projevovat bohatou fantazii.

---

<sup>18</sup> BCABA, Lucie Schuma a GULOVÁ, Barbora. *ABA – ukázka z praxe*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/aba-terapie-ukazka-z-praxe>. [cit. 2024-07-03].

Zájmy autistických dětí mohou být velmi úzce zaměřené např. na dopravní prostředky, vesmír, mapy, jízdní řády, LEGO, počítačové hry, dinosaury apod. Tyto zájmy jsou pro ně velmi důležité a poskytují jim pocit klidu a bezpečí. Současně mohou přispívat k rozvoji jejich dovedností a učení.

Hra je pro každé dítě klíčová, prostřednictvím hry děti poznávají svět, učí se. U dětí s autismem je méně spontánní, často vychází z jejich úzkých zájmů. Mohou preferovat hry, které mají jasná pravidla a strukturu. Hry, jejichž vývoj je předvídatelný. Naopak mohou mít potíže s hrami, ve kterých je potřebná sociální interakce a komunikace. Pomocí hry se mohou vyrovnávat se stresem nebo úzkostí, ale i naopak. Děti s autismem mohou být při hře fascinovány jedním předmětem např. míčky, kolečky, tvary apod.

Pro děti s autismem je důležité vytváření bezpečného prostředí, které je bude podporovat a motivovat k učení a osobnostnímu růstu. *„Mnohé děti s autismem se vyhýbají kontaktu s vrstevníky, ale dávají přednost společnosti dospělých nebo, pokud si vůbec hrají, snaží se hrát si s mnohem mladšími dětmi.“*<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0. s. 74.

### 3 Klasifikace autismu

Diagnostika autismu vyžaduje pečlivé hodnocení chování jedince a jeho schopností, pro tento účel se často využívají různé klasifikační systémy. V porovnání s mladými muži je diagnostika autismu u mladých žen nedostatečná. Ženy lépe zastírají diagnostické znaky, proto jsou muži diagnostikovány desetkrát častěji. *„V literatuře se toto chování popisuje jako tzv. „dívčí kamufláž“ a toto kamuflování obtíží má často za následek, že skutečné problémy dívek zůstanou nerozpoznány, případně jsou diagnostikovány v pozdějším věku.“*<sup>20</sup>

Autismus může být složitější k identifikaci u dětí a adolescentů s vysokou verbální zdatností. Jedním z nejznámějších a nejčastěji používaných je Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), kterou vydala Světová zdravotnická organizace (WHO). Podle MKN-10 je autismus klasifikován pod kódem F84 a je rozdělen do několika specifických kategorií.

#### 1. Dětský autismus (F84.0)

Tento typ autismu je definován jako vážný a složitý vývojový deficit, který má dopad na sociální interakce, komunikační schopnosti a chování. Symptomy se typicky projevují před třetím rokem dítěte a mohou zahrnovat nedostatečnou odpověď na sociální signály, omezenou schopnost tvořit vztahy s vrstevníky a opakované a stereotypní chování.

#### 2. Atypický autismus (F84.1)

Tento termín se používá pro případy, kdy jsou přítomny některé, ale ne všechny charakteristiky dětského autismu. Symptomy se objevují po třetím roce života. Autistické projevy bývají často spojené s těžkou nebo hlubokou mentální retardací. Děti s atypickým autismem mohou vykazovat lepší schopnosti v oblasti komunikace, přičemž jim mohou chybět charakteristické stereotypní zájmy, které jsou typické pro jiné formy autismu. *„Nicméně u dítěte najdeme řadu specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů, které se s potížemi, jež mají lidé s autismem, shodují.“*<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5. s. 49.

<sup>21</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 185.

### 3. Rettův syndrom (F84.2)

Je velmi vzácná genetická porucha, která postihuje pouze dívky. Je charakterizována závažným mentálním a fyzickým postižením a ztrátou dovedností, které byly dříve naučeny. Do 6. měsíce u dítěte probíhá normální vývoj. Charakteristická je ztráta koordinace pohybů a pohyblivosti horních končetin např. mycí a krouživé pohyby. Dítě postupně ztrácí naučené jazykové, pohybové a poznávací dovednosti.

*„V roce již bylo zřejmé, že vývoj není v pořádku. Méně se zajímala o okolí, řeč se neobjevila. Také růst hlavy se zastavil. Chodila samostatně od roku a půl. Ještě se sama najedla rukama a občas uchopila hračku do ruky. Ústup úchopových dovedností jsme výrazně zaznamenali okolo 19 měsíců. Schopnosti se postupně vytrácely a po druhém roce již Lucie pouze kroutila rukama před sebou nebo je strkala do úst. Zdálo se, že je úplně autistická. Nebylo možné s ní navázat kontakt, nedívala se do očí, nemluvila ani neukazovala. Rodiče nevěděli, jestli něco chce nebo jestli jí něco nebolí. Místo řeči jen skřípala zuby. Ve třech letech přestala samostatně chodit, sedí na vozíku. V šesti letech začaly těžké epileptické záchvaty. Celkový psychický stav se postupně zlepšoval.“<sup>22</sup>*

### 4. Jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3)

Dítě se normálně vyvíjí nejméně do dvou let ve všech oblastech, to znamená, že dvouleté dítě komunikuje pomocí jednoduchých vět, zapojuje se a iniciuje sociální interakci, využívá gesta a vykazuje známky imitativní a symbolické hry. Následně dochází z nejasných příčin k poklesu dříve získaných dovednostech. Porucha nastupuje obvykle mezi druhým a sedmým rokem věku. Její výskyt je nejčastěji pozorován mezi třetím a čtvrtým rokem. Zhoršení stavu může být náhlé, nebo postupné během několika měsíců, poté následuje období stagnace v rozvoji. Dítě se zhoršuje v komunikačních a sociálních dovednostech, přičemž se mohou objevit znaky chování typické pro autismus. Po tomto období může, ale nemusí, dojít k obnově či zlepšení dovedností.

### 5. Aspergerův syndrom (F84.5)

---

<sup>22</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 218.

Jedná se o poruchu autistického spektra, která se projevuje zejména v obtížích sociální interakcí a neobvyklých zájmech nebo chování, přičemž řečový a kognitivní vývoj je obvykle normální nebo nadprůměrný. Děti s Aspergerovým syndromem (AS) mají potíže s porozuměním běžným sociálním situacím, nedokážou pochopit humor, ironii či sarkasmus a verbální hříčky. V publikaci „Poruchy autistického spektra“ Kateřina Thorová klasifikuje tyto poruchy na základě intenzity symptomů a schopnosti jednotlivce fungovat v každodenním životě do dvou kategorií: na nízko funkční a vysoce funkční.

Mezi klíčové rysy nízko funkční formy patří vážné obtíže v oblasti chování, na které je možné jen minimálně působit. Děti s touto variantou jsou pečlivé v požadavcích na dodržování rituálů ze strany svého okolí. Jejich chování je silně opakující se a snadno se stávají obětí frustrace. Interakce s ostatními probíhá bez ohledu na kontext, nebo ji naopak zcela odmítají. Typickým rysem je absence emocionální reciprocit a nedostatek sociálně vhodného chování. Kognitivní schopnosti se většinou pohybují pod průměrem, což je často doprovázeno hyperaktivitou a poruchami pozornosti.

Pro vysoce funkční Aspergerův syndrom je charakteristická absence výrazně problémového chování a neochoty spolupracovat. Takové děti mívají své specifické zájmy, ale dokáží se také věnovat jiným aktivitám. Jejich emoční reakce se od vrstevníků odlišují minimálně a v sociálních interakcích mohou působit naivně a nezrale. Jejich intelektové schopnosti se často pohybují na úrovni průměru nebo nadprůměru. „*Mnoho lidí s AS selhává zcela, mohou se přidat i jiné psychiatrické obtíže. Na trhu práce nemají šanci obstát, samostatného bydlení a obstarávání základních potřeb nejsou schopni. Jediným možným řešením je určitá forma podporovaného zaměstnání a chráněná forma bydlení.*“<sup>23</sup>

Každá z těchto kategorií má specifická diagnostická kritéria a různé projevy. Je důležité si uvědomit, že každý jedinec s autismem je jedinečný a může se lišit v závažnosti symptomů a schopnostech.

Klasifikace autismu podle Mezinárodní klasifikace nemocí, 11. revize (MKN-11), kterou vydala Světová zdravotnická organizace (WHO), poskytuje podrobný rámec pro identifikaci a diagnostiku různých forem autismu. Podle MKN-11 se autismus klasifikuje

---

<sup>23</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 196.

pod kódem 6A02 a je zařazen do kategorie "Poruchy spektra autismu". Tyto poruchy jsou charakterizovány významnými obtížemi v sociální interakci a komunikaci, spolu s omezenými zájmy a opakujícím se chováním. V roce 2018 došlo k publikaci revize MKN-11. Její znění bylo podstatně přepracované a rozšířené. Změny implementované v MKN-11 mají významný dopad na klasifikaci pervazivních vývojových poruch, včetně autismu. V dokumentu se uvádí, že existují různé subtypy autismu, které se odvíjejí od stupně intelektuálního a jazykového pokroku. Toto spektrum pokrývá široký rozsah dovedností, od jedinců s vysokou inteligencí a propracovanými jazykovými dovednostmi až po jedince s duševními poruchami, kteří si neosvojili funkční jazyk. V roce 2021 byl zahájen překlad MKN-11, který vycházel z dat WHO. Na její implementaci je vymezeno pět let. Podle současných dokumentů jsou stále platné diagnózy podle MKN-10. MKN-11 stírá pohled na nízko funkční a vysoce funkční autismus. Tyto pojmy již v nové klasifikaci nejsou platné. Je zdůrazněn nový pohled týkající se míry potřeby, kterou dítě potřebuje vzhledem k jeho intelektu a poškození funkčnosti jazyka. Bohatá slovní zásoba nutně neznamená, že jazyk dítěte je funkční. MKN-11 mění i pohled na mentální postižení např. o lehké mentální retardaci se bude nově hovořit jako o mírném narušení intelektového vývoje.

K vytýčení nové klasifikace dle MKN-11 jsem použila překlad dle Kateřiny Thorové, který je uveřejněný na webovém portálu autismport.

Schéma č. 2 Subtypy poruchy autistického spektra.

Subtypy poruchy autistického spektra	Popis
<b>6A02.0 Porucha autistického spektra</b>	<i>Jsou splněna všechna kritéria v souladu s definicí poruchy autistického spektra. Intelekt a adaptivní chování odpovídají normě (schopnosti jsou přibližně nad 2,3 percentilem). Schopnost používat funkční jazyk (mluvený nebo znakový) za účelem vyslovení požadavku na splnění osobních</i>

	<i>potřeb nebo přání je zachována, maximálně mírně narušena.</i>
<b>6A02.1 Porucha autistického spektra s poruchou intelektu jako mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka</b>	<i>Jsou splněna všechna kritéria v souladu s definicí poruchy autistického spektra a poruchy intelektu. Schopnost používat funkční jazyk (mluvený nebo znakový) za účelem vyslovení požadavku na splnění osobních potřeb nebo svého přání je zachována, maximálně mírně narušena.</i>
<b>6A02.2 Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a narušeným funkčním jazykem</b>	<i>Jsou splněna všechna kritéria v souladu s definicí poruchy autistického spektra. Intelekt a adaptivní chování odpovídají normě (schopnosti jsou přibližně nad 2,3 percentilem). Schopnost používat funkční jazyk (mluvený nebo znakový) je vzhledem k věku výrazně narušena. Není možné používat více než jednotlivá slova nebo jednoduché fráze, na vyjádření požadavku na splnění osobních potřeb nebo svého jedinečného přání.</i>
<b>6A02.3 Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a se zhoršeným funkčním jazykem</b>	<i>Jsou splněna všechna kritéria v souladu s definicí poruchy autistického spektra a poruchy intelektu. Schopnost používat funkční jazyk (mluvený nebo znakový) je vzhledem k věku výrazně narušena. Není možné používat více než jednotlivá slova nebo jednoduché fráze, na vyjádření požadavku na splnění osobních potřeb nebo svého jedinečného přání.</i>
<b>6A02.4 Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a absence funkčního jazyka</b>	<i>Jsou splněna všechna kritéria v souladu s definicí poruchy autistického spektra. Intelekt a adaptivní chování odpovídají normě (schopnosti jsou přibližně nad 2,3. percentilem). Schopnost používat funkční jazyk (mluvený nebo znakový), pokud chce jedinec vyslovit požadavek na splnění osobních potřeb nebo svého přání, téměř, nebo</i>

	<i>zcela chybí.</i>
<b>6A02.5 Porucha autistického spektra s poruchou intelektového vývoje a absence funkčního jazyka</b>	<i>Jsou splněna všechna kritéria v souladu s definicí poruchy autistického spektra a poruchy intelektu. Schopnost používat funkční jazyk (mluvený nebo znakový), pokud chce jedinec vyslovit požadavek na splnění osobních potřeb nebo svého přání, téměř, nebo zcela chybí.</i>

Zdroj: <sup>24</sup>

Stanovit diagnózu zdaleka neřeší vše. Rodiče se musí smířit s diagnózou svého dítěte, přijmout ji a toto přijetí je velmi těžké. „*Je to tak, že jste očekávali něco, co pro vás bylo nesmírně důležité a hleděli jste tomu vstříc s velkou radostí a štěstím, a dokonce jste se možná na chvíli nechali přesvědčit o tom, že to máte. A pak, možná postupně, možná naráz, jste zjistili, že to, na co jste se těšili, se nestalo. Nikdy se to nestane. Je jedno, kolik jiných, normálních dětí máte, nic nezmění skutečnost, že tentokrát dítě, které jste čekali, které jste si plánovali a o kterém jste snili, nepřišlo.*“<sup>25</sup>

Jsou si vědomi toho, že je nezbytné změnit svůj postoj vůči svému potomkovi, vynaložit úsilí na intenzivní práci s ním a někdy se také potýkat s nedostatkem pochopení a popíráním diagnózy ze strany okolí. Pokud je diagnóza stanovena v dospělém věku, jedinci často vyjadřují úlevu. Stanovení diagnózy jim často pomáhá pochopit svoji odlišnost a přijmout sebe samé.

<sup>24</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11)*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>. [cit. 2024-07-02].

<sup>25</sup> CSEMY, Miklos. *Nesmutněte pro nás*. Online. NEURODIVERZITA. 2014. Dostupné z: <https://www.neurodiverzita.cz/2014/08/26/nesmutnete-pro-nas-jim-sinclair-tento-html/>. [cit. 2024-07-02].

## 4 Terapie

Jakmile rodiče dítěte obdrží diagnózu, stává se terapie součástí jejich života. Při výběru terapie je potřeba zohlednit situaci, ve které se rodina ocitá, finanční nákladnost a dostupnost terapie a postoj rodiny. Také je důležité, aby se při volbě terapie bralo ohledy na individualitu dítěte a její přínos pro ně. Z neurovývojového hlediska je důležité rozpoznání symptomů do tří let dítěte. Mnohé výzkumy poukazují na úspěšnost terapie zahájené do tří let dítěte. V raném věku mozek reaguje velmi citlivě na smyslovou, kognitivní a motorickou stimulaci.

V pozdějším věku je již neuroplasticita mozku snížena. Terapie se zaměřují na zlepšení adaptability, posílení sociálních a komunikačních dovedností, a také na rozvoj hry a myšlení. Projevy autismu se vyvíjí společně s dítětem. Některé vymizí a jiné se objevují. Každé terapii by měl předcházet rozhovor s rodiči a vypracování terapeutického plánu. Společně by si měli určit cíl terapie, a čeho terapií chtějí společně dosáhnout. Cíl by měl být reálný. Při plánování terapie musí terapeut zohlednit kognitivní schopnosti dítěte. Terapeut by měl společně s rodiči průběžně zhodnocovat úspěšnost terapie a intervence. Je potřeba reagovat na potřeby dítěte, změny v jeho chování a prožívání a jeho kognitivní a motorický vývoj. Někteří rodiče po stanovení diagnózy podlehnou přesvědčení, že terapií a soustavnými nácviky dovedností své dítě vyléčí. Takové dítě i rodiče jsou často přehlčení množstvím terapií, které společně navštěvují. To vede často k zahlcení a ke snížení efektivity.

*„Cílem terapie je snaha o maximální fungování dítěte v jeho přirozeném prostředí (v rodině, ve škole) a snaha o dosažení co největší samostatnosti dítěte.“<sup>26</sup>*

Na obranu rodičů je potřeba říci, že za dobu, kdy známe a umíme diagnostikovat autismus, se objevilo veliké množství různých terapií, jejichž účinnost nebyla seriózními výzkumy podložena a je velmi obtížné se v nich zorientovat. Nabízené terapie často slibují rodičům vyléčení jejich dítěte. Je nutné dodat, že řada terapií je finančně náročná a rodiče často ve snaze dosáhnout na to „nejlepší“ zažene do dluhové pasti. *„U dvojčat Bartoloměje a Daniela, kteří jsou českého původu, byl v USA ve dvou letech diagnostikován autismus.*

---

<sup>26</sup> ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5. s. 62.

*Od té doby vyzkoušeli rodiče snad všechny dostupné terapie. EEG-biofeedback, muzikoterapii, plavání s delfíny, bezlepkovou dietu, vitamíny, senzorickou integrační terapii. Aby snížili u chlapců riziko styku s chemikáliemi obsaženými v prostředí, odstranili v celém domě koberce a vyměnili je za přírodní parkety natřené speciálním lakem bez toxinů. Koupili speciální filtr na vodu. V domě nainstalovali saunu, u které věří, že její využívání vede k odstranění rtuti a arzenu z těla. Nakupují jen geneticky nemanipulované potraviny, podávají pravidelně chlapcům k užívání rybí tuk.*

*Milující a obětaví rodiče utratili za poslední rok 1 870 000Kč v reakcích na „nejnovější poznatky a nové převratné metody“ v léčení autismu. „Peněz nelitujeme, jedná se přece o naše děti. Vyzkoušíme vše, co jen trochu dává smysl.“<sup>27</sup>*

U některých terapií byly postupem času zjištěny negativní dopady na vývoj dítěte. Mezi takové terapie patří např. terapie pevného objetí, kterou propagovala psycholožka českého původu Jiřina Prekopová, žijící v Německu. Základem této terapie je pevné objetí rodičů jako reakce na problémové chování jejich dítěte. Toto objetí nesmí povolit, dokud neodezní chování dítěte. *„Utrpení způsobené objetím bylo pro mne nesnesitelné. Terapií se u mne nedosáhlo ničeho. Moje zklidnění pramenilo z vyčerpání. Ze svého zážitku jsem byla v takovém šoku, že jsem se chvíli nedokázala ani hýbat, ani myslet. (Therese Joliffeová, 1992)“<sup>28</sup>*

Dále mezi ně můžeme zařadit některé typy diet, které jsou zvláště nebezpečné u dětí s velmi omezeným jídelníčkem, takové diety mohou vést ke spuštění problémového chování, jestliže v rámci diety vezmeme dítěti jeho oblíbené jídlo nebo odměnu. U některých dětí to může vést k naprostému odmítání potravy. Mezi tyto diety řadíme Feingoldovy diety, které vylučují ze stravy řadu konzervačních látek, umělá barviva a sladidla, ale také např. některé ovoce (jablka, třešně, švestky apod.), zeleninu, ořechy atd.

Pokud rodiče uvažují o určitém typu terapie, je důležité se vždy poradit s odborníkem, který jim může pomoci dohledat informace. Pro dítě je velmi důležité, aby bylo rodičem

---

<sup>27</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 399.

<sup>28</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 427.

a terapeutem přijímáno a milováno. Vždy je důležité mít na paměti spokojenost dítěte, jeho rodičů a sourozenců.

Při posuzování terapeutických intervencí je nezbytné posoudit přirozený vývoj dítěte, který by neměl být zaměňován s úspěšným působením terapie. Úspěšnost mnohých terapií je spíše způsobena placebo efektem „Věř a tvá víra tě uzdraví“, než hmatatelnými výsledky.

*„Musíme vidět svět z autistické perspektivy a aplikovat přístupy založené na vzájemnosti chápání, která je racionální a etická, která respektuje právo jedince být odlišný, ale která přesto uznává a řeší strádání a nabízí praktickou pomoc. Měli bychom lidi podporovat a motivovat, aby rozvíjeli své silné stránky, místo abychom se soustředovali na ‚nedostatky‘. To bude znamenat nabízet příležitost k rozvoji, a přitom podporovat emocionální stabilitu. (Mills, 2013).“<sup>29</sup>*

## **4.1 Vhodná intervence/terapie**

*„Když jsem byl dítě, převládalo v mé zemi přesvědčení, že autismus je porucha psychodynamická, emocionální. Strávil jsem velkou část svého dětství sledován různými psychoterapeuty. Jejich práce sestávala z toho, že mne učili říkat věci, které jsem necítil. Nikdo si nedal tu práci, aby mi vysvětlil, co se dá slovy vyjádřit. Jednoduše předpokládali, že když nemohou vidět mé pocity, že já je nemohu pociťovat. Jmenovali mi různé chyby, snažili se uhádnout mé nevědomé pocity, říkali, že jsem ztroskotal, protože nechci uspět. Později jsem četl mnoho teorií, které hází chybu na rodiče a zraňují je přisuzováním viny, a dokonce jim tvrdí, že si dítě vybralo být autistou. (Jim Sinclair)“<sup>30</sup>*

### **4.1.1 Sociální učení**

Teorii sociálního učení popsal Albert Bandura. Svůj výzkum postavil na principech učení amerických behavioristů. Původně se zaměřil na procesy sociálního učení, které se opírají o základy podmiňování chování odměnou nebo trestem. Bandura nezobrazuje učícího se

---

<sup>29</sup> Tak s čím vlastně intervence autismu intervenují? Online. NEURODIVERZITA. 2020. Dostupné z: <https://www.neurodiverzita.cz/2020/11/25/tak-s-cim-vlastne-intervence-autismu-intervenuji/>. [cit. 2024-07-03].

<sup>30</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9. s. 422.

jedince jako pasivního aktéra, který pouze odpovídá na vnější stimuly. Dle Bandury je osobnost jedince stejně důležitá jako jeho chování a vnější stimuly z prostředí. „*Učení je obousměrné: učíme se z prostředí a prostředí se díky našim činnostem učí a upravuje.*“<sup>31</sup>

Na základě individuálních charakteristik jednotlivci selektivně preferují specifické stimuly z okolního prostředí. Některé stimuly jsou preferovány nad jinými. Tyto vybrané stimuly nás poté modifikují, například prostřednictvím určitých volnočasových aktivit se rozvíjíme v určitých oblastech. Důležité je, jak interpretujeme a chápeme události v našem okolí. Naše vnímání vnějších událostí je však také ovlivněno naší osobností. „*Lidé pozorují, napodobují, vyvíjejí se v určitém sociálním prostředí a zase mají určité duševní stavy, které podporují nebo brání učení.*“<sup>32</sup>

Při zkoumání sociálního učení u žáků s poruchou autistického spektra (PAS) je důležité pochopit, jak se tento proces liší od sociálního učení u žáků bez této poruchy. Sociální učení zahrnuje schopnost chápat a interpretovat emocionální a sociální signály jiných lidí, vytvářet a udržovat vztahy a efektivně komunikovat. Pro žáky s PAS může být tento proces mnohem obtížnější, protože tito jedinci často vykazují atypické chování v sociálních interakcích. Žáci s PAS často mají obtíže s rozpoznáním a interpretací sociálních a emocionálních signálů, jako je tón hlasu, výrazy tváře, gesta a tělesná řeč. Tato obtíž může vést k nesprávnému porozumění sociálním situacím a může způsobit stres nebo úzkost. V důsledku toho mohou být tito žáci náchylnější k sociální izolaci a mohou mít potíže s vytvářením a udržováním vztahů s vrstevníky.

Dalším důležitým prvkem sociálního učení je schopnost efektivní komunikace. Žáci s PAS mívají potíže v oblasti verbální, tak neverbální komunikace. Mohou mít problémy s porozuměním a používáním jazyka a mohou mít potíže s představivostí a abstraktním myšlením, což může ovlivnit jejich schopnost účinně vyjádřit své myšlenky a pocity. Vzhledem k těmto obtížím je důležité, aby vzdělávací programy pro žáky s PAS

---

<sup>31</sup> *Sociální učení, zajímavá teorie Alberta Bandury*. Online. Sainte Anastasie: Psychologie, filozofie a myšlení o životě. n.d. Dostupné z: <https://cs.sainte-anastasie.org/articles/psicologia/aprendizaje-social-la-interesante-teora-de-albert-bandura.html>. [cit. 2024-07-03].

<sup>32</sup> *Sociální učení, zajímavá teorie Alberta Bandury*. Online. Sainte Anastasie: Psychologie, filozofie a myšlení o životě. n.d. Dostupné z: <https://cs.sainte-anastasie.org/articles/psicologia/aprendizaje-social-la-interesante-teora-de-albert-bandura.html>. [cit. 2024-07-03].

zahrnovaly cílené strategie a intervence pro podporu sociálního učení. To může zahrnovat výuku sociálních dovedností, jako je rozpoznávání a interpretace sociálních signálů, rozvíjení komunikačních dovedností a strategií pro řešení konfliktů. Mohou být také využity různé terapeutické přístupy, jako je kognitivně-behaviorální terapie nebo hra na zlepšení sociálního porozumění a interakce.

Jednou z účinných metod sociálního učení je využití sociálních příběhů. Tyto příběhy jsou krátké, jednoduché a jsou psány speciálně pro jedince s PAS tak, aby jim pomohly pochopit konkrétní sociální situace a jak v nich efektivně jednat. Mohou také pomoci žákům lépe pochopit emoce a pocity ostatních.

Další strategií je modelování správného sociálního chování. Učitelé a rodiče mohou demonstrovat správné chování a poté žákům poskytnout příležitosti k praxi těchto dovedností ve skutečném životě. Také mohou být využity sociální skupiny, kde mohou žáci s PAS trénovat své sociální dovednosti v bezpečném a podporujícím prostředí.

Přestože sociální učení může být pro žáky s PAS náročné, je to klíčová složka jejich celkového rozvoje. Pomocí účinných strategií a podpory mohou tito jedinci získat důležité sociální dovednosti, které jim pomohou lépe se zapojit do světa kolem nich. Výuka sociálních dovedností bývá realizována různými způsoby. Může se jednat o individuální terapii, kde je dítěti poskytnuta přímá instruktáž a zpětná vazba, ale může to být také skupinová terapie, kde děti mohou procvičovat sociální dovednosti v interakci s ostatními. Důležitou roli zde hrají také rodiče a učitelé, kteří mohou podporovat nácvik sociálních dovedností v každodenním prostředí.

Níže popisované terapie jsou doporučovány nejenom u malých dětí, ale také u dospívajících a dospělých.

#### **4.1.2 ABA terapie**

ABA terapie neboli Aplikovaná behaviorální analýza je věda založená na důkazech, která pracuje s měřitelnými a pozorovatelnými jevy. *„Zabývá se funkčním vztahem mezi prostředím a chováním. Na základě podrobné analýzy tohoto vztahu zjišťuje, proč určité chování vzniká a jak jej modifikovat.“*<sup>33</sup> Tato terapie je často spojovaná s autismem, ale

---

<sup>33</sup> CO JE ABA? Online. ABA centrum. n.d. Dostupné z: <https://www.aba-centrum.cz/aba/>. [cit. 2024-07-03].

může být využívána i u dětí s ADHD, poruch chování a učení nebo emocionálních poruch. „O využití ABA při práci s dětmi s PAS se začalo nejintenzivněji mluvit po zveřejnění experimentální studie doktora Ivara Lovaasa v roce 1987. Ve svém výzkumu porovnával dvě skupiny dětí. Ty z první skupiny měly více jak 40 hodin individuální intervence za týden, zatímco děti z druhé skupiny získaly jen 10 hodin intervence během jednoho týdne. Výsledky Dr. Lovaasa podporují tvrzení, že intenzivní intervencí je možné výrazně snížit symptomy PAS.“<sup>34</sup>

Základem ABA terapie je koncept pozitivního posilování. V praxi to znamená, že pokud je dítě za určité chování odměněno, pravděpodobně toto chování v budoucnu zopakuje. Například pokud dítě dostane odměnu nebo oblíbenou hračku za to, že se samo obléklo, je pravděpodobné, že se pokusí samostatně obléknout i příště. Terapeuti pracují s jednotlivci na konkrétních dovednostech v předem stanoveném pořadí. Tyto dovednosti mají rozdělené na malé, snadno zvládnutelné kroky a dítě odměňují za každý zvládnutý krok. V průběhu práce s dítětem terapeuti zaznamenávají jeho pokroky a změny v chování v čase. Tato data pomáhají terapeutům určit, které strategie jsou nejúčinnější a jak terapii přizpůsobit danému dítěti, aby bylo dosaženo co nejlepších výsledků. To ukazuje na flexibilitu terapie, která může být v maximální míře přizpůsobena individuálním potřebám a schopnostem každého dítěte.

---

<sup>34</sup> TRELLOVÁ, Ivana. *Aplikovaná behaviorální analýza a její využití při práci s dětmi s PAS nebo jinými vývojovými poruchami*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/aplikovana-behavioralni-analyza-a-jeji-vyuziti-pri-praci-s-detmi-s-poruchou-autistickeho-spektra-nebo-jinymi-vyvojovymi-poruchami>. [cit. 2024-07-04].

Schéma č. 3 Intervence vycházející z ABA

<b><i>Intervence vycházející z aplikované behaviorální analýzy (Baer, Wolf, Risley, 1968)</i></b>
<i>Řeší aktuální a sociálně významné chování. Zlepšuje každodenní život klienta.</i>
<i>Zaměřuje se na pozorovatelné a měřitelné chování.</i>
<i>Zkoumá funkční vztahy mezi prostředím a lidským chováním. Intervence je vedena na základě získaných dat.</i>
<i>Postupy intervence jsou jasně definované a replikovatelné.</i>
<i>Postupy a metody intervence vychází z behaviorálních principů.</i>
<i>Intervence je efektivní a přináší praktickou a pozitivní změnu v chování.</i>
<i>Změna v chování přetrvává a přenáší se do nového prostředí.</i>

Zdroj: <sup>35</sup>

Výzkumy dokazují, že ABA terapie může mít pozitivní dopad na dovednosti dítěte s PAS, včetně verbální komunikace, sociálních interakcí a sebeobsluhy. Může také snížit negativní chování, jako je agresivita, sebepoškozování apod. Její úspěch závisí na kvalitě terapie, frekvenci a intenzitě sezení. Proto je velmi důležité, aby terapii prováděl kvalifikovaný odborník. „Pro efektivitu se doporučuje minimálně 25 hodin terapie týdně alespoň po dobu 12 měsíců, ideálně v kontaktu 1:1 (dítě: terapeut), pravidelné hodnocení vývoje dítěte supervizorem, spolupráce s rodinou.“<sup>36</sup> Doporučované množství hodin minimální intervence mohou na rodiny dětí klást vysoké finanční nároky, jelikož cena terapie za týden může, přesáhnou i 20 000 Kč.

#### 4.1.3 KBT

Kognitivně-behaviorální psychoterapie (KBT) se zaměřuje na rozpoznání a modifikaci destruktivních nebo dysfunkčních myšlenkových vzorců a chování, které mohou vést k psychologickým problémům. Na zkoumání vztahu mezi myšlenkami, emocemi a chováním. Opírá se o teorii, že naše myšlenky (kognice) a naše akce (chování) jsou vzájemně propojené.

<sup>35</sup> CO JE ABA? Online. ABA strategie. n.d. Dostupné z: <https://www.abastrategie.cz/co-je-aba/>. [cit. 2024-07-04].

<sup>36</sup> ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5. s. 63-64.

Před zahájením terapie si klient a terapeut společně stanoví konkrétní cíle pro terapii a pak pracují na jejich dosažení během určitého časového rámce. Tato struktura může být velmi účinná pro mnoho lidí a může pomoci zajistit, že terapie je relevantní a užitečná pro jednotlivé potřeby klienta.

Program kognitivně-behaviorální terapie je strukturovaný proces, který pomáhá identifikovat tyto negativní myšlenky, které mohou vést k negativním emocím a chování a pracovat na jejich změně. Program zahrnuje řadu strategií a technik, které pomáhají dětem a dospělým lépe chápat své myšlenky a pocity, a být schopni popsat, jak tyto myšlenky a pocity ovlivňují jejich jednání. Tento program může být aplikován individuálně nebo v rámci skupinové terapie. Je založen na principu, že naše myšlenky a přesvědčení ovlivňují naše emoce a chování. Například pokud má někdo negativní myšlenky o sobě a světě kolem sebe, může to vést k negativním emocím, jako je smutek nebo úzkost. Kromě identifikace negativních myšlenek učí děti a dospělí novým dovednostem, jako je řízení stresu, řešení problémů, asertivní chování a relaxační techniky.

Tyto dovednosti mohou výrazně zlepšit kvalitu života jedince, který se učí zvládat své emoce a chování. *„Účinnost kognitivně-behaviorální terapie byla prokázána u dětí a dospívajících ve věku 6 až 18 let. Zlepšení bylo prokázáno v sociálních, kognitivních a adaptivních dovednostech, v chování a v psychickém zdraví. U lidí s PAS jsou častokrát přidruženy úzkostné a depresivní projevy, proto by KBT měla být zvažována jako jedna z prvních možností pro terapii starších dětí a dospělých, kteří jsou motivováni k terapii a ke změně ve svém životě.“*<sup>37</sup>

Jednou z technik, kterou KBT využívá, je behaviorální aktivace, při které se klient učí rozvíjet a udržovat pozitivní chování prostřednictvím plánování a provádění příjemných aktivit, které mohou zlepšit jeho náladu a snížit jeho úzkost.

KBT terapie je využívána k léčení úzkostných a depresivních poruch, poruch příjmu potravy, traumat, sebepoškozování apod. Výhodou KBT programu je jeho strukturovanost a zaměřenost na současné problémy a cíle, což může být pro mnoho lidí přitažlivé. KBT

---

<sup>37</sup> ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5. s. 66-67.

také poskytuje klientům konkrétní nástroje a strategie, které mohou použít k řešení svých problémů, což může vést k trvalým a dlouhodobým zlepšením jejich duševního zdraví.

Výzkumy ukazují, že KBT může být velmi účinná při řešení těchto problémů, často stejně účinná nebo dokonce účinnější než léky nebo jiné formy terapie. „*Efektivita KBT u klientů s PAS bývá o něco nižší, než u dětí či dospělých bez diagnózy. Důvodem je jejich nižší míra motivace k účasti na terapeutickém dění (iniciátory terapie bývají rodiče, nikoli sám klient), anebo chybně odhadnutá hloubka symptomatiky PAS (terapeut předpokládá, že klient určité záležitosti zvládne a nebudou mu činit obtíže, realita však může být jiná). Přesto KBT aktuálně je a v nejbližší době nejspíše zůstane primární terapeutickou volbou u většiny klientů s PAS.*“<sup>38</sup>

#### 4.1.4 Video Modeling

Modelové chování, také známé jako videomodelování, je důležitá pedagogická a psychologická metoda, která se využívá zejména v terapii, výchově a vzdělání. Tato metoda se opírá o sociálně-kognitivní teorii učení, kterou formuloval kanadský psycholog Albert Bandura. Podle této teorie se jedinci učí nápodobou a pozorováním jiných lidí. Videozáznamy poskytují návod, jak se dítě má chovat v různých kontextech, např. v prostředcích hromadné dopravy, v obchodě, u lékaře, sebeobslužných činnostech apod. Využívá se k výuce sociálních dovedností, a to jak nových, tak ke zlepšení a posílení stávajících a snižování nežádoucího chování u dětí i dospělých. Výhodou je jeho flexibilita a přizpůsobivost. Videozáznam může být přehráván opakovaně, zpomaleně nebo zrychleně. Můžeme ho kdykoliv v určité fázi zastavit. Videá natáčíme každému dítěti tzv. na míru. Co funguje pro jednoho žáka s PAS, nemusí nutně fungovat pro jiného. Proto je důležité pečlivě sledovat pokrok žáka a přizpůsobovat strategii videomodelování tak, aby co nejlépe vyhovovala jeho jedinečným potřebám a schopnostem.

K natáčení videa se nově začíná používat LEGO kostek Duplo. Cílem videa není zvědomění toho, co dítěti nejde, ale naopak požadovaného chování a následné identifikace

---

<sup>38</sup> BITTMANN, Julius. *Využití principů kognitivně behaviorální terapie u klientů s poruchou autistického spektra*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/vyuziti-principu-kognitivne-behavioralni-terapie-u-klientu-s-poruchou-autistickeho-spektra>. [cit. 2024-07-03].

s ním a posílení identity dítěte. Pokud víme, že dítěti není natáčení příjemné, nenutíme ho, ale k natáčení využijeme např. jeho kamaráda, spolužáka, rodiče apod.

U dětí s PAS bylo prokázáno zlepšení v sociálních, komunikačních a dalších dovednostech. „*Jako každá metoda i Video Modeling má různá úskalí a rizika. Ne každé dítě videa sleduje nebo se snaží dění na nich opakovat. A i pozitivní reakce dítěte na video a opakování dění na něj nemusí stačit. Důležité je, nakolik se podaří dovednost či chování přenášet do běžného života dítěte a do různých prostředí a situací. Proto je třeba počítat, že práce s videi bude u mnoha dětí dlouhodobá a bude nutné natáčet různé varianty videí, aby se učené dovednosti generalizovaly. Nezbytný je individuální a tvůrčí přístup, přičemž příprava videí může zabrat dost času. Obvykle jsou videa pro každé dítě natáčena na míru, na základě jeho schopností, zájmů a cílů, které při práci máme.*“<sup>39</sup>

#### **4.1.5 TEACCH program**

TEACCH program je významným konceptem pro práci s jedinci s autismem všech věkových kategorií podporující učení se strukturou. Tento koncept zahrnuje specifický pedagogicko-výchovný program, který je koncipován s ohledem na potřeby těchto jedinců a charakteristiky autistického spektra. „*Jeho základem jsou kognitivně-behaviorální intervence (je postaveno na teoriích učení a chování). Jen ten, kdo rozumí, co se od něj chce, může jednat odpovídajícím způsobem.*“<sup>40</sup> V České republice byl vytvořený speciálně výchovně vzdělávací program strukturované učení.

Strukturalizovaný pedagogický přístup je specifická metoda vytvořená pro edukaci jedinců s autismem. Koncepty systematického vzdělávání jsou založeny na minimalizaci a eliminaci deficitů u jedinců s poruchami autistického spektra a současně na podpoře jejich silných stránek. Redukce nebo odstranění deficitů, které se projevují jako snížená schopnost porozumět pokynům a regulovat chování bez pomoci a přítomnosti dospělého, vyžaduje vhodný způsob intervence, strukturování prostředí a aktivit, použití vizuálních

---

<sup>39</sup> KOUŘIL, Jan. *Video Modeling – možnosti využití video návodů u dětí s PAS (LEGO® DUPLO®)*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2023. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/brick-by-brick>. [cit. 2024-07-03].

<sup>40</sup> ŽÍŽALOVÁ JAROLÍMOVÁ, Marcela. *Strukturované učení*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/strukturovane-uceni>. [cit. 2024-07-03].

pomůcek a motivačních podnětů. Její náplní je systematické řízení výukového procesu. Tato technika pomáhá jedincům lépe chápat očekávání vůči nim. Didaktický proces je koncipován tak, aby minimalizoval chování považované za problematické, a to vytvořením takového prostředí, které je pro jednotlivce srozumitelné a podporuje jeho schopnost dosáhnout úspěchu.

Důležité je, aby měl jedinec jasnou představu o rozsahu požadované práce a jejím ukončení, bez toho se pro něj stává vyčerpávající a obtížně zvládnutelná. Strukturalizovaný pedagogický přístup klade důraz na maximální využití individuálních schopností, podporu samostatnosti a schopnosti sebeobsluhy, využívá alternativní komunikační metody a klade důraz na význam spolupráce s rodinou.

Tato pedagogická metoda je aplikována hlavně ve třídách pro jedince s poruchou autistického spektra, ale má rovněž svůj význam v edukaci jedinců s mentálním postižením nebo s poruchou komunikace. Všichni vykonáváme své pracovní úkoly s vyšší rychlostí a efektivitou, pokud je výhledem stimulující podnět či kompenzace. V kontextu práce s jedinci s poruchami autistického spektra se motivace jeví jako zásadní faktor ovlivňující pracovní zvyklosti a sociální interakce. *„Odměna neboli zpevňující podnět je jakákoliv událost, která následuje po určitém chování a která zvyšuje pravděpodobnost možného výskytu tohoto chování i v budoucnu. Pokud chceme, aby odměna byla co nejúčinnější, musí následovat ihned po splnění požadovaného úkolu.“<sup>41</sup>*

#### **Způsob odměňování rozlišujeme:**

- Materiální odměnu (nejnižší způsob odměňování) – sladkost, kostička LEGA, samolepka, žeton apod.
- Činnostní odměna (vyšší způsob odměňování) – oblíbená činnost jako je např. hra na PC, tabletu nebo mobilním telefonu, poslech hudby, pohádka apod.
- Sociální odměna (nejvyšší způsob odměňování) – pochvala, ocenění práce např. od rodičů, prarodičů, asistenta pedagoga, pana/paní učitele/ky.

---

<sup>41</sup> ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5. s. 66.

## 5 Podpora rodiny

Raná péče je realizována v souladu se zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Poskytovatelem bývají neziskové organizace. Ranou intervencí je možné využívat nejdéle do 7 let dítěte. Raná péče, která spolupracuje s rodinou v několika oblastech, rodičům poskytuje základní služby zdarma.

### Mezi tyto služby řadíme:

- Konzultace s rodiči v místě bydliště.

Rodičům je v místě bydliště poskytovaná podpora v péči o jejich hendikepované dítě. Prostřednictvím rané péče jsou jim vysvětlovány obtíže jejich dítěte. Dále se jim dostává psychologické a sociální pomoci. Pracovníci předávají rodičům informace o finanční pomoci, na kterou mají nárok. Dále jim poskytují kontakty na odborná pracoviště. Podporují rodiče při zavádění speciálně výchovných postupů. Dávají rady týkající se úpravy prostředí, speciálních pomůcek apod.

- Konzultace v předškolních zařízeních.

Nabízí konzultace a pomoc se začleněním dítěte, náhled ve výuce.

### Zpoplatněna je:

- terapeutická pomoc, podpůrné skupiny, individuální a rodinné terapie;
- půjčovna pomůcek;
- pobytové akce pro rodiče s dětmi.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> *Sociální služba rané péče*. Online. Nautis. 2024. Dostupné z: <https://www.nautis.cz/portfolio/vcasna-intervence-do-7-let/socialni-sluzba-rane-pece>. [cit. 2024-07-10].

## 6 Přidružené poruchy a onemocnění

Poruchy autistického spektra (PAS) mohou být spojeny s jakoukoli jinou patologií či nemocí. Existují určité patologie, které se u jedinců s PAS projevují mnohem častěji než v celkové populaci.

*„Přidružené poruchy představují v praxi často naléhavější problém než jádrové příznaky PAS.“<sup>43</sup>* Tyto poruchy často zásadním způsobem ovlivňují dítě po celý jeho život. Mezi nejčastější přidružené poruchy a onemocnění řadíme hyperaktivitu, impulzivitu a poruchy pozornosti. Vyskytují se až u 80 % dětí s PAS. Dále sem patří podrážděnost, afektivní a agresivní chování a sebepoškozování. Tyto projevy chování jsou zaznamenávány rodiči i pedagogy u dětí předškolního věku a žáků mladšího školního věku. Jedná se často o abnormální reakce na běžné požadavky spojené s denní hygienou nebo sebeobsluhou, nesprávné pochopení dané situace, úsměvu apod. Děti často reagují na požadavky dospělých pláčem, křikem, který může přejít v afektivní nebo agresivní chování.

Rozlišujeme dva typy afektu. První je tantrum neboli rapl, který bývá reakcí na nějaké omezení. Tantrum se často projevuje křikem, pláčem, smlouváním apod. Nejčastěji se s ním setkáváme v období vzdoru u dětí do dvou let. Druhým je meltdown neboli afektivní zhroucení, které může provázet křik nebo sebepoškozování. Způsobuje přetížení centrální nervové soustavy (CNS), které se projeví zahlcením/přetížením smyslové, sociální, kognitivní nebo emocionální soustavy. Přetížení se může hromadit několik dní. Děti s PAS často neumí regulovat svoje emoce, a proto je velmi důležité předcházet tzv. spouštěčům tohoto nevhodného chování.

Ve školním věku, zvláště pak v období puberty a dospívání, se mohou u dětí s PAS vyskytnout úzkostné poruchy, deprese a sebepoškozování. Děti s PAS jsou velmi často extrémně úzkostné. Úzkostí reagují na jakoukoliv změnu, stres, který plyne z nedostatečné schopnosti se přizpůsobit. *„Stresujícími se často stávají i běžné, každodenní situace, včetně*

---

<sup>43</sup> RYŠÁNKOVÁ, Magdalena; KULÍSEK, Robert; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ, Věra. Poruchy autistického spektra. Online. In: *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4689-9. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/poruchy-autistickeho-spektra-nebo-vybrana-psychicka-onemocneni/1-poruchy-autistickeho-spektra-a-vybrana-psychicka-onemocneni/1-1-poruchy-autistickeho-spektra/>. [cit. 2024-07-04].

školní docházky.“<sup>44</sup> Nadměrná emocionální a psychická zátěž může vést u dětí k psychosomatickým obtížím, jako jsou např. bolesti břicha a hlavy. Prohlubující obtíže mohou vést k depresivním reakcím a k sebepoškozování, kterým si dítě může začít ulevovat od stoupajícího napětí, které prožívá. Pro pedopsychiatry bývá velmi těžké identifikovat příčinu takového jednání.

Rituály a pohybové stereotypie pomáhají dítěti zvládat nadměrnou psychickou a emoční zátěž, ale zároveň mohou výrazně omezovat běžné fungování dítěte. Mohou na nás působit jako obsedantně-kompulzivní porucha (OCD), ale liší se tím, že dítěti s PAS chybí náhled na svoje chování.

V posledních několika letech se začíná v rámci diagnostiky v NAUTIS objevovat subkategorie patologická vyhýbavost pokynům (PDA). „*Na rozdíl od poruchy opozičního vzdoru, kterou řadíme podle MKN II do kategorie „Disruptivní chování nebo disociální poruchy“, u osob s PDA vyvěrá potřeba mít věci pod kontrolou z masivní nejistoty a úzkosti, která souvisí s jádrovými oslabeními typickými pro autismus. Úzkost dětem s PDA brání plnit běžné pokyny, učit se, získávat nové zkušenosti a často jim dokonce i znemožní užít si to, co mají rádi. Rodiče velmi často čelí obviňování z nesprávné, příliš mírné, nebo naopak příliš tvrdé výchovy.*“<sup>45</sup> „*Patologické vyhýbání se požadavkům (PDA) je celoživotní neurologická kondice a porucha autistického spektra, prvně identifikovaná profesorkou Elizabeth Newson v 80. letech. Lidé s PDA v reakci na běžné společenské problémy, požadavky a očekávání prožívají extrémní úzkost.*“<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> RYŠÁNKOVÁ, Magdalena; KULÍSEK, Robert; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ, Věra. Poruchy autistického spektra. Online. In: *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4689-9. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/poruchy-autistickeho-spektra-nebo-vybrana-psychicka-onemocneni/1-poruchy-autistickeho-spektra-a-vybrana-psychicka-onemocneni/1-1-poruchy-autistickeho-spektra/>. [cit. 2024-07-04].

<sup>45</sup> THOROVÁ, Kateřina a ŽUPOVÁ, Veronika. *Patologická vyhýbavost pokynům u dětí*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/patologicka-vyhybavost-pokynum-u-deti>. [cit. 2024-07-04].

<sup>46</sup> *Má moje dítě PDA?* Online. Syndrom PDA. n.d. Dostupné z: <https://syndrompda.weebly.com/ma-moje-dite-pda.html>. [cit. 2024-07-04].

Spouštěč vzdorovitého chování není rodiči, učiteli či okolím rozpoznatelný. Často děti s PDA působí jako nevychované, sebevědomé. Neumí se přizpůsobit požadavkům svého okolí. Veškerá podpora, která běžně funguje u dětí s PAS, u těchto dětí selhává. Vyhýbají se běžným povinnostem, jsou manipulativní a velmi úzkostné. Svůj hendikep často maskují, napodobují chování vrstevníků či dospělých bez hlubšího porozumění. Fabulují, doplňují si informace, které nejsou pravdivé. Děti a dospívající s PDA mají velké obtíže s plněním běžných požadavků. Mívají výrazně oslabenou empatii, ke svému okolí jsou častokrát necitlivé. „*Ve srovnání s vrstevníky či průměrnou populací bývají sociální dovednosti oslabené, povrchní, chování naivní, dětinské, chybí hlubší porozumění sociálním situacím a z nich vyplývajících vlastních pocitů i pocitů a postojů okolí.*“<sup>47</sup>

U těchto dětí a dospívajících většinou selhávají i běžné terapeutické postupy a dlouhodobé nedosažení vytyčených cílů může vést k ukončení terapie ze strany terapeuta a rodičů. Častokrát jim chybí jakási vnitřní síla, která by jim pomáhala naplňovat svá přání a tužby.

Běžné požadavky okolí vyhodnocují jako tlak na svoji osobu a okamžitě nastolují obrannou reakci. Pokud se uchýlí k nevhodnému chování, neberou na své okolí jakékoliv ohledy. Jsou vulgární, agresivně reagují na jakékoliv napomenutí, v určitých chvílích začínají být nebezpečné sobě i svému okolí. Svoje chyby svalují na druhé. Zpravidla mají narušené sebeuvědomování a vnímání sebe samého ve vztahu k druhému. Jsou egocentrické, nerespektují autority a z důsledků svého chování nejsou schopné se poučit.

Tyto děti a dospívající se neumí za své chování omluvit, ale bez jakékoliv sebereflexe, proto svoje chování mnohokrát ještě zopakují. Kritiku od druhé osoby nepřijímají, vše berou jako útok na svojí vlastní osobu. To pramení z naprosté absence sebekritického jednání. V pubertě si často vytvářejí svůj vlastní svět. Ve své fantazii často utíkají do světa počítačových her, přejímají chování svých vrstevníků nebo počítačových hrdinů. Tyto úniky jim umožňují zažívat stejné nebo podobné věci, jaké zažívají jejich vrstevníci a zároveň jim vytvářejí jejich bezpečný svět. Chování u dětí s PDA prochází rychlými změnami. Může se lišit v závislosti na prostředí a jednotlivcích, se kterými dítě interaguje.

---

<sup>47</sup> THOROVÁ, Kateřina a ŽUPOVÁ, Veronika. *Patologická vyhybavost pokynům u dětí*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/patologicka-vyhybavost-pokynum-u-deti>. [cit. 2024-07-04].

Řada dětí a dospívajících s PDA se dostává do tzv. bludného kruhu, ze kterého neumí vystoupit. Mají často potíže s přijetím svého vlastního já a veliké obtíže se zpracováním emocí. Mnohdy se u nich setkáváme s výroky, např. „Nechci žít, chci se zabít, jsem k ničemu, nechci být autista.“

Většinová populace si neumí představit, co prožívají tyto děti a jejich rodiny a jak náročné je jejich vzdělávání, proto si dovoluji přiložit odkaz na leták, ve kterém najdeme základní rady a informace o vhodném přístupu k dětem s PDA.

<https://cms.lwebit.cz/cms/files/autismport.cz/2379/PANDA-letak-final.PNG> <sup>48</sup>

Jako stěžejní bychom měli vnímat podporu rodinného prostředí, systematického vzdělávání, psychoterapeutické péče, lékové terapie a v případě potřeby i hospitalizace dítěte na psychiatrickém oddělení. Pokud se rodina ponechává bez příslušné pomoci, zvyšuje se napětí a stres u rodinných příslušníků, a to může velmi negativně dopadat na chování dítěte s PAS.

Mezi další přidružené poruchy, které se mohou u dětí s PAS objevit, patří např. deprese a sebepoškozování.

---

<sup>48</sup> *PANDA leták*. Online. In: PDA Society, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2019. Dostupné z: <https://cms.lwebit.cz/cms/files/autismport.cz/2379/PANDA-letak-final.PNG>. [cit. 2024-07-04].

## 7 Vzdělávání dětí s PAS

V současnosti je k dispozici řada možností vzdělávání dětí s PAS. První a nejčastěji využívanou možností je inkluzivní vzdělávání. Tento model se snaží integrovat děti s PAS do běžných školních tříd, kde mohou být ve třídě spolu s neurotypickými vrstevníky. Inkluzivní vzdělávání nabízí dětem s PAS možnost rozvíjet své sociální dovednosti a učit se adaptovat na různé prostředí. V rámci tohoto modelu je však důležité, aby byly zajištěny potřebné podpůrné a intervenční strategie mezi které patří individuální vzdělávací plán (IVP), který je přizpůsoben specifickým potřebám a dovednostem daného dítěte. Tento plán je sestaven na základě doporučení vydaného speciálně pedagogického centra (SPC).

Druhou možností je speciální vzdělávání, kde jsou děti s PAS vyučovány v menších třídách s větším počtem pedagogických pracovníků, kteří se specializují na práci s dětmi s PAS. Tento model může být vhodný pro děti, které mají těžší formy PAS a potřebují intenzivnější podporu a strukturu.

Alternativní možností je tzv. domácí vzdělávání. Někteří rodiče se rozhodnou pro tuto možnost, pokud mají pocit, že tradiční školní prostředí není pro jejich dítě s PAS vhodné. Domácí vzdělávání umožňuje rodičům přizpůsobit výuku specifickým potřebám a zájmům dítěte.

**„V České republice mohou být žáci s PAS vzděláváni:**

- *Individuální integrací do mateřské, základní nebo střední školy.*
- *Zařazením do speciálních tříd pro žáky s PAS (skupinovou integrací).*
- *Individuální integrací do školy zřízené pro žáky s jiným zdravotním postižením.*
- *Formou individuálního (domácího) vzdělávání.*
- *Kombinací integrace do kolektivu a individuální práce s pedagogem mimo prostor třídy.*<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5. s. 73.

*„Britská psycholožka Patricia Howlin zdůrazňuje, že u dětí s PAS závisí jejich šance prožít plný a nezávislý život na tom, jaké se jim podaří získat formální vzdělání. Toto vzdělání může být vstupní branou k dalšímu vzdělání a k získání dobrého zaměstnání.“<sup>50</sup>*

Řada rodičů při snaze umístit své dítě s PAS do vzdělávacího systému často naráží na odmítavý postoj ze strany školy přijmout jejich dítě. Ředitelé škol je odmítají často se slovy, že s dětmi s PAS neumí pracovat nebo jsou školou, která se specializuje na jiný druh hendikepu, nemají AP, ve třídách mají veliký počet žáků se SVP apod. Osobně jsem se s tímto přístupem setkala při hledání školy pro mého dnes již osmnáctiletého syna. Pan ředitel spádové školy mi řekl, že by jim AP ve výuce překážel a v případě náznaku nevhodného chování budeme nuceni pro syna hledat jinou školu.

*„I sedm let od uzákonění inkluze se děje to, že rodiče jsou (klidně i po telefonu) odmítáni se slovy „Tyto děti nepřijímáme“. Mnoho z nich hledá vhodnou školu jako jehlu v kupce sena. A docela běžně se stává, že musí dojít ke změně a přechodu na jinou, a to z nejrůznějších důvodů. Přitom všichni, kdo se autismu věnujeme, víme, že taková změna je pro naše děti na spektru opravdu velký zásah do jistot a nemalý zdroj následné frustrace,“ vysvětluje maminka chlapce s PAS Zuzana Dvořáčková.“<sup>51</sup>*

Podobné zkušenosti zažívají rodiče i u škol speciálních. Děti s autismem školy nechtějí přijímat nebo se jejich přijetí brání z obav z náročného chování, které tyto děti často vykazují. V takových případech se mohou rodiče obracet na zřizovatele školy, Českou školní inspekci nebo ombudsmana. *„Je však na zvážení, pokud škola zaujímá takto odmítavý postoj k přijetí žáka, zda bude po jeho nástupu ochotná spolupracovat s rodiči a dodržovat individuální přístup k žákovi.“<sup>52</sup>*

---

<sup>50</sup> VYSLOUŽILOVÁ, Martina. *Vzdělávání dětí s autismem patří k nejtěžším disciplínám speciální pedagogiky*. Online. Člověk v tísni, o.p.s. 2014. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/vzdelavani-deti-s-autismem-patri-k-nejtezsim-disciplinam-specialni-pedagogiky-1799gp>. [cit. 2024-07-04].

<sup>51</sup> REDAKCE AUTISMPORT. *Problém s přijímáním dětí s PAS do základních a středních škol*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2023. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/problem-s-umistovanim-deti-s-pas-do-zakladnich-a-strednich-skol>. [cit. 2024-07-04].

<sup>52</sup> REDAKCE AUTISMPORT. *Problém s přijímáním dětí s PAS do základních a středních škol*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2023. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/problem-s-umistovanim-deti-s-pas-do-zakladnich-a-strednich-skol>. [cit. 2024-07-04].

Bohužel se stejně odmítavým přístupem se rodiče setkávají i při své snaze umístit své dítě na SŠ.

Speciální pedagožka Zuzana Žampachová v rozhovoru pro Člověka v tísní (2014) říká, že vzdělávání dětí s PAS je jednou z nejtěžších speciálně pedagogických disciplín. Domnívá se, že při vzdělávání dětí s PAS hraje klíčovou roli pedagog a jeho přístup k dítěti. Tento názor bychom mohli podpořit slovy pana ředitele ZŠ Ružinovská v Praze, který upozorňuje na stále narůstající počet žáků s PAS a dále říká: „*Pokud pedagogové nechtějí pracovat s žáky s PAS nebo pokud na to nemají kapacitu, nemá cenu, aby s nimi pracovali, a nechci je k tomu ani nutit. Dle mého názoru je práce ve specializovaných třídách žáků s PAS vrcholně náročnou prací pedagoga ve speciálním školství.*“<sup>53</sup>

## 7.1 Vzdělávací soustava ČR

Stupně vzdělání v České republice jsou pečlivě strukturovány a regulovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Tato struktura vzdělání je navržena tak, aby poskytovala komplexní a pokračující vzdělávání pro děti od útlého věku až po dospělost. Vzdělávací systém v ČR je rozdělen do několika hlavních stupňů: předškolní, základní, střední a vysokoškolské vzdělání.

Předškolní vzdělání je určeno pro děti ve věku od tří do šesti let. Hlavním cílem tohoto stupně je poskytnout dětem základní sociální a komunikační dovednosti a připravit je na vstup do základní školy. Děti se učí prostřednictvím hry a interakce s vrstevníky a učiteli.

Základní vzdělání je povinné a trvá po dobu devíti let. Toto vzdělávání je rozděleno do dvou stupňů: první stupeň je určen pro děti ve věku od šesti do deseti let a druhý stupeň je určen pro děti od jedenácti do patnácti let.

Střední vzdělání je nepovinné, nabízí různé možnosti: střední odborná učiliště, střední odborné školy a gymnázia. Střední odborná učiliště a školy se zaměřují na přípravu žáků

---

<sup>53</sup> JAROLÍMOVÁ ŽÍŽALOVÁ, Marcela. *Postřehy získané při vzdělávání žáků s PAS očima ředitelů škol*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/postrehy-ziskane-pri-vzdelavani-zaku-s-pas-ocima-reditelu-skol>. [cit. 2024-07-04].

na konkrétní profese a obory, zatímco gymnázia poskytují všeobecné vzdělání zaměřené na přípravu budoucích studentů pro vysokoškolské studium.

Vysokoškolské vzdělání je posledním stupněm a zahrnuje bakalářské, magisterské a doktorské studium. Univerzity a vysoké školy poskytují širokou škálu studijních oborů a specializací, které umožňují studentům zaměřit se na konkrétní oblast zájmu a získat pokročilé dovednosti a znalosti.

## 7.2 Inkluzivní vzdělávání dětí s PAS

*„Školy, které podporují inkluzivní vzdělávání, jsou účinným prostředkem boje proti diskriminačním postojům. Jsou podporou k budování inkluzivní společnosti, která je vstřícná k různým komunitám, vytvářejí podmínky pro vzdělání pro všechny, zaměřují se na efektivní vzdělávání a zlepšování jeho účinnosti. Zapojení škol do inkluzivního vzdělávání zefektivňuje celý vzdělávací systém. Prohlášení UNESCO ze Salamanky (1994)“<sup>54</sup>*

Inkluzivní vzdělávání dětí s PAS je důležitým a stále se vyvíjejícím konceptem v oblasti vzdělávání a pedagogiky. Tento přístup se zaměřuje na integraci dětí s PAS do běžného vzdělávacího prostředí, namísto jejich izolace nebo segregace do speciálních tříd či škol. Cílem inkluzivního vzdělávání je zajištění rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny děti, bez ohledu na jejich specifické schopnosti či individuální potřeby.

PAS je široký termín, který se vztahuje na různé neurovývojové poruchy charakterizované obtížemi v sociální interakci, verbální a neverbální komunikaci, a omezenými, repetitivními se vzorci chování, zájmů nebo aktivit. Tyto charakteristiky mohou značně ovlivnit schopnost dítěte přizpůsobit se běžnému vzdělávacímu prostředí a účastnit se standartních vzdělávacích aktivit.

Inkluzivní vzdělávání se snaží tyto bariéry odstranit tím, že se zaměřuje na individualizaci výuky, flexibilitu ve výuce a podporu sociálních a emočních dovedností. Vzdělávání je

---

<sup>54</sup> ČADILOVÁ, Věra; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kolektiv. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Online. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: [https://www.inkluze.upol.cz/portál/velké\\_publicace/metodiky/PAS\\_Metodika.pdf](https://www.inkluze.upol.cz/portál/velké_publicace/metodiky/PAS_Metodika.pdf). [cit. 2024-07-04]. s. 35.

přizpůsobeno jednotlivým potřebám a schopnostem dětí místo toho, aby se očekávalo, že se všechny děti přizpůsobí jednotnému stylu výuky. Diferenciace výuky zahrnuje použití různých výukových strategií, materiálů a technologií, které mohou pomoci dětem s PAS lépe porozumět a zapojit se do vzdělávání. Podpora sociálních a emočních dovedností může zahrnovat pomoc dětem s PAS v rozvoji dovedností potřebných pro interakci s vrstevníky a řešení konfliktů, podporu jejich sebeúcty a sebevědomí.

Důležitou součástí inkluzivního vzdělávání je také zapojení rodičů a dalších důležitých osob v životě dítěte. To může zahrnovat pravidelnou komunikaci mezi školou a domovem. K tomu mohou učitelé využívat tripartitní schůzky, při kterých mohou být rodiče zapojeni do rozhodovacích procesů, které se týkají vzdělávání jejich dětí. Cílem je poskytovat podporu a zdroje, které mohou pomoci rodinám lépe porozumět vzdělávacím potřebám jejich dětí. *„Jako zásadní pomoc při integraci se dle zkušenosti odborníků i rodičů jeví co nejdříve zavést pravidelnou komunikaci mezi učitelem a rodičem.“<sup>55</sup>*

Přestože inkluzivní vzdělávání přináší řadu výhod, jako je podpora sociální integrace a rovných příležitostí, také představuje některé výzvy. Ty mohou zahrnovat nedostatek kvalitně připravených učitelů a podpůrných pracovníků, malé množství dostupných zdrojů a materiálů nebo potřebu intenzivnější individuální podpory pro některé děti. Navzdory těmto výzvám je však inkluzivní vzdělávání považováno za klíčovou strategii pro zajištění všech dětí, včetně těch s PAS. Inkluzivní vzdělávání umožňuje rovný přístup ke kvalitnímu vzdělání a plné dosažení svého potenciálu.

### **7.3 Vzdělávání dětí s PAS ve školách podle § 16**

Vzdělávání dětí s PAS ve školách podle § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání prezentuje jeden z klíčových aspektů, jakým se školství zabývá při integraci těchto dětí do

---

<sup>55</sup> REDAKCE AUTISMPORT. *Příklady dobré praxe při začleňování dětí a žáků s PAS do běžných škol.* Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2023. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/priklady-dobre-praxe-pri-zaclenovani-deti-a-zaku-sporuchou-autistickeho-spektra-do-beznych-skol>. [cit. 2024-07-04].

standardního vzdělávacího systému. Tento přístup je základním kamenem v dosažení rovných příležitostí a plné sociální integrace pro děti s PAS.

Podle § 16 jsou školy povinny poskytovat speciální vzdělávání a podporu pro děti, které toto vyžadují, což bezpochyby zahrnuje děti s PAS. Tato podpora a speciální vzdělávání zahrnuje řadu různých opatření a strategií, které jsou navrženy tak, aby zlepšily vzdělávací výsledky a sociální dovednosti těchto dětí.

Jedním z klíčových aspektů tohoto procesu je individualizovaný přístup ke vzdělávání. Každé dítě s PAS je jedinečné a vyžaduje specifickou kombinaci podpůrných opatření a strategií, které nejlépe vyhovují jeho potřebám. To může zahrnovat speciální vzdělávací materiály, podporu sociálních dovedností, podporu asistenta pedagoga apod.

V neposlední řadě § 16 také zdůrazňuje důležitost rodinného zapojení. Rodiče jsou vedeni k účasti na plánování a realizaci vzdělávacích strategií svých dětí, což zahrnuje pravidelné konzultace a spolupráci s učiteli a dalším školním personálem.

#### **7.4 Přejít ze základní školy na střední školu**

Přejít žáka s PAS ze základního vzdělávání na střední školu (SŠ) je významným životním mezníkem, který přináší řadu změn a nových výzev. Tento přechod je důležitý nejen pro samotného žáka, ale také pro jeho rodiče a odborníky, kteří se na vzdělávacím procesu podílejí. Zahrnuje změny v sociálním prostředí, vzdělávacích požadavcích, očekáváních a rutinách. Dítě s PAS se musí přizpůsobit novému prostředí, kde potkává nové lidi a čelí větší náročnosti. To může být pro děti a dospívající s PAS velmi stresující, jelikož jsou často citlivé na změny a mohou mít obtíže se sociální interakcí.

Příprava na tento přechod by měla systematicky probíhat již na základní škole. Je nezbytné, aby dítě, jeho rodina a odborníci pracovali společně na vytvoření plánu, který bude zohledňovat specifické potřeby a schopnosti dítěte. Tento plán může zahrnovat například podporu v oblasti sociálních dovedností, strategie pro zvládání stresu, adaptaci na nové prostředí, nebo podporu kognitivních dovedností. Důležitou roli hrají odborníci v poradenském zařízení, rodiče, vedení nové školy a budoucí učitelé, kteří by měli dítě v průběhu přechodu podporovat.

Kromě přípravy na přechod na SŠ je potřeba se zaměřit i na vhodnou volbu oboru. Při volbě oboru nemůžeme pouze vycházet ze zájmů dítěte, ale musím přihlížet i k jeho praktickým dovednostem. Děti si často neumí představit, co práce v daném oboru skutečně znamená. V průběhu studia poté zažívají neúspěch, studium je přestává těšit a postupně se začíná vytrácet motivace. Častokrát si volí obor, který pro ně není vhodný. Např. pro dítě, které nedokáže pracovat pod tlakem, nebude vhodná profese číšníka. V takových případech je mnohdy nutná spolupráce s výchovným poradcem.

*„U SŠ se nám stává, že v některých případech, a to musím naprosto kriticky přiznat, si žák s PAS nezvolí úplně vhodný obor, a nastávají tak obtíže, např. v případě, že je žák motivován pouze zájmem o MHD a jde na dopravní průmyslovou školu, je potřeba opravdu zvážit, zda zvládne pracovat v poměrně nebezpečném a hlučném prostředí, kde navíc hrozí riziko úrazu. Je tedy potřeba zvážit jeho praktické dovednosti.“<sup>56</sup>*

## 7.5 Role portfolia při přechodu ze ZŠ na SŠ

Přechod dítěte s PAS ze ZŠ na SŠ je náročný proces, který vyžaduje řádné plánování a přípravu. Jedním z nástrojů, který může v tomto procesu významně pomoci, je portfolio. Portfolio je soubor dokumentů, který obsahuje záznamy o pokroku, schopnostech, dovednostech a potřebách dítěte. Role portfolia v tomto procesu je nesmírně důležitá a může být rozdělena do několika klíčových aspektů.

1. **Představení dítěte:** Portfolio umožňuje učitelům na nové škole lépe pochopit jedinečné potřeby a schopnosti dítěte s PAS. Může obsahovat informace o jeho kognitivních schopnostech, sociálních dovednostech, zájmech, preferencích a dalších aspektech, které jsou pro výuku důležité.
2. **Plánování podpory:** Portfolio poskytuje cenné informace, které mohou pomoci škole nastavit adekvátní individuální podporu pro žáka s PAS. To může zahrnovat

---

<sup>56</sup> REDAKCE AUTISMPORT. *Problém s přijímáním dětí s PAS do základních a středních škol*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2023. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/problem-s-umistovanim-deti-s-pas-do-zakladnich-a-strednich-skol>. [cit. 2024-07-04].

speciální výchovné strategie, terapie nebo adaptace prostředí, které by měly být na nové škole implementovány. Taková podpora je klíčová.

3. **Sledování pokroku:** Portfolio také slouží jako nástroj pro sledování pokroku dítěte. Umožňuje učitelům sledovat, jak se schopnosti a potřeby dítěte vyvíjejí v průběhu času. Podle toho pak přizpůsobují výuku a podporu žáka.
4. **Komunikace s rodiči:** Portfolio může sloužit jako efektivní komunikační nástroj mezi školou a rodiči. Může pomoci rodičům lépe porozumět vývoji jejich dítěte, jeho schopnostem a potřebám. Zároveň může rodičům usnadnit nastavení vhodné podpory v domácím prostředí.
5. **Sebeuvědomění a sebeobhajoba:** Pro starší děti může být portfolio také nástrojem pro sebeuvědomění a sebeobhajobu. Dítě může použít portfolio k prezentaci svých schopností, dovedností a úspěchů, což může posílit jeho sebevědomí a schopnost prosazovat své potřeby.

Použití portfolia při přechodu dítěte s PAS ze ZŠ na SŠ je důležitou součástí procesu začlenění dítěte do nového kolektivu a jeho adaptace na nové prostředí. Usnadňuje přechod a pomáhá zajistit, že potřeby dítěte budou na nové škole řádně pochopeny a uspokojeny.

## 7.6 Role asistenta pedagoga

Asistent pedagoga hraje zásadní roli při vzdělávání dětí PAS. V první řadě je spojnicí mezi dítětem s PAS, rodinou dítěte a školou. Jeho úkolem je zprostředkovat efektivní komunikaci mezi těmito třemi klíčovými stranami. Asistent pedagoga musí být schopen předávat informace o potřebách a pokrocích dítěte ostatním členům týmu a rodičům, ale také pomáhat dítěti porozumět informacím a pokynům, které jsou mu prezentovány v rámci školního prostředí.

Jednou z klíčových rolí asistenta pedagoga je také podpora dítěte v jeho sociální a emoční adaptaci. Děti s PAS mohou mít obtíže s komunikací, sociální interakcí a porozuměním svým i emocím ostatních. Asistent pedagoga pomáhá dítěti rozvíjet dovednosti potřebné pro úspěšnou interakci se svými vrstevníky a dospělými. Podporuje dítě pomocí pozitivní

motivace ke zvládnání stresových situací a emočních výzev, které mohou být součástí školního dne.

Hraje klíčovou roli při podpoře vzdělávacích potřeb dítěte s PAS. Může pomoci dítěti s organizací a plánováním úkolů, učit se nové dovednosti a koncepty a poskytovat mu podporu o přestávkách, školních a mimoškolních aktivitách. Měl by být schopen upravit výuku a materiály tak, aby vyhovovaly jedinečným potřebám a schopnostem dítěte s PAS. Asistent pedagoga je povinen úzce spolupracovat s vyučujícím daného předmětu a řídit se jeho instrukcemi a metodickými pokyny.

Asistent pedagoga také podporuje dítě při rozvoji a nácviu sebeobslužných dovedností, které jsou nezbytné pro zvládnutí každodenních aktivit. To zahrnuje pomoc při trénování dovedností jako je jídlo, oblékání se, hygiena a další.

Je také důležité poznamenat, že role asistenta pedagoga je neustále se vyvíjející, podle potřeb a pokroku dítěte. Asistent pedagoga by měl být připravený přizpůsobit se měnícím se potřebám dítěte. Musí být schopen pracovat v týmu s ostatními odborníky, jako jsou učitelé, terapeuti a rodiče dítěte.

Ve všech těchto aspektech je zřejmé, že role asistenta pedagoga je zásadní pro úspěch dětí s PAS ve školním prostředí. Tato role vyžaduje speciální dovednosti, trpělivost, empatii a hluboké porozumění specifickým potřebám a schopnostem dětí a dospívajících s PAS.

## 8 Metody a formy vzdělání uplatňujících se u žáků s PAS

Metody a formy vzdělání uplatňujících se u žáků s PAS jsou velmi specifické a vyžadují individuální přístup. PAS je široké spektrum poruch, které se projevuje různorodými symptomy a úrovněmi funkčnosti, takže i metody a formy vzdělání se musí tomu přizpůsobit.

Prvním krokem v přístupu ke vzdělávání žáků s PAS je pochopení, že každý jedinec s PAS je jedinečný a disponuje specifickými silnými stránkami a také výzvami. To znamená, že strategie, které fungují pro jednoho žáka, nemusí fungovat pro druhého. Vzdělávací strategie by měly odpovídat individuálním potřebám a schopnostem každého dítěte.

Jednou z nejúčinnějších metod vzdělávání pro žáky s PAS je vizuální podpora. Děti s autismem mohou lépe zpracovávat a uchovávat informace, které jsou prezentovány vizuálně. To může zahrnovat např. použití obrázků, diagramů, tabulek, flashcards nebo digitálních technologií.

Další klíčovou metodou je strukturované učení. „*Pomocí jednoznačně viditelného uspořádání prostředí, času a jednotlivých činností umožníme jedinci s PAS lépe se orientovat v čase a prostoru a pružněji reagovat na změny.*“<sup>57</sup> To může zahrnovat použití vizuálních plánů, seznamů úkolů nebo jasných pravidel a očekávání.

Komunikační strategie jsou klíčové. Řada dětí s PAS má obtíže s verbální a neverbální komunikací. Při výuce těchto dovedností můžeme využít nácvik alternativních a augmentativních komunikačních strategií pomocí obrázkových kartiček, gest, technologie asistované komunikace nebo textových zpráv.

Důležité jsou také sociální dovednosti. Děti s PAS mají často potíže s interakcí s ostatními a porozuměním sociálním signálům. Výuka sociálních dovedností, jako je řešení konfliktů, čtení neverbálních signálů, pochopení emocí a perspektiv ostatních, nebo rozvíjení dovedností v oblasti sebeobsluhy by měla být součástí každého vzdělávacího procesu.

---

<sup>57</sup> ČADILOVÁ, Věra. *Metodika práce se žákem s PAS*. Online. Národní pedagogický institut České republiky: Metodický portál RVP.cz, n.d. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=63888>. [cit. 2024-07-04].

Každá z těchto strategií by měla být implementována s přihlédnutím k individuálním potřebám a schopnostem každého žáka. Důležitý je týmový přístup, který zahrnuje učitele, speciální pedagogy, terapeuty, rodiče a samotného žáka. Všechny tyto metody a formy vzdělání by měly být zaměřeny na podporu celkového rozvoje žáků a na to, aby se cítili podporováni, pochopeni a respektováni ve svém vzdělávacím prostředí.

## 9 Role IVP při vzdělávání žáků s PAS na ZŠ a SŠ

Individuální vzdělávací plán (IVP) je nástroj, který slouží k podpoře vzdělávání žáků. Jeho role je klíčová při vzdělávání žáků s PAS na základních a středních školách.

Individuální vzdělávací plán je dokument, který popisuje specifické potřeby a cíle žáka s PAS a představuje strategie a zdroje potřebné k dosažení těchto cílů. Tento plán je vytvářen týmem odborníků, který může zahrnovat učitele, terapeuty, psychologa, sociálního pracovníka a rodiče. Důležitou součástí procesu vytváření IVP je také zapojení samotného žáka, pokud je to možné.

IVP slouží jako základní rámec pro vzdělávací proces žáka s PAS. Definiuje, jaké vzdělávací metody a techniky budou použity, jaké podpůrné prostředky budou k dispozici a jaké modifikace a adaptace budou provedeny v učebním plánu, aby bylo možné lépe vyhovět potřebám žáka. Také stanovuje, jak budou sledovány a hodnoceny pokroky žáka.

Použití IVP má mnoho výhod. Především umožňuje individualizovaný přístup k vzdělávání, který bere v úvahu jedinečné schopnosti, potřeby a cíle každého žáka. Díky tomu může být vzdělávání efektivnější a může lépe přispívat k celkovému rozvoji žáka. IVP také podporuje zapojení a spolupráci mezi různými aktéry zapojenými do vzdělávacího procesu žáka, což může vést k lepší koordinaci a koherenci vzdělávacích aktivit.

Role IVP při vzdělávání žáků s PAS na základních a středních školách je tedy nesmírně důležitá. Bez tohoto nástroje by bylo mnohem obtížnější zajistit, aby vzdělávací proces odpovídal specifickým potřebám a schopnostem těchto žáků a aby byl pro ně co nejefektivnější a nejpřínosnější.

## 10 Praktická část

V praktické části jsem se zaměřila na vzdělávání žáků s PAS na SŠ pomocí rozhovorů se čtyřmi žáky a jejich následné analýzy. V další části jsem se dotazovala prostřednictvím dotazníkového šetření učitelů, kteří tyto žáky vzdělávají na SŠ v rámci přípravy na povolání ve školách zřízených podle § 16 školského zákona na učebních oborech. Závěrem praktické části jsem sesbíraná data vyhodnotila a odpověděla na výzkumné otázky, které jsou uvedené společně s cílem práce na s. 10-11 v Úvodu práce.

### 10.1 Metody výzkumného šetření

#### 10.1.1 Rozhovor

Kvalitativní metoda prostřednictvím individuálních rozhovorů. Při rozhovoru pokládá vyškolený tazatel otázky respondentovi, s cílem systematicky získat potřebné informace. Hlavní výhodou rozhovoru je nízké procento odmítnutí ze strany oslovených jednotlivců. V porovnání s dotazníkem bývá návratnost mnohem vyšší.<sup>58</sup> Hricová a kol. považuje rozhovor za jednu z nejčastěji využívaných technik sběru dat. Autoři rozlišují tři základní typy rozhovorů podle stupně připravenosti otázek na nestrukturovaný (hloubkový, volný), polostrukturovaný a strukturovaný.<sup>59</sup> Malíková rozlišuje 2 základní druhy rozhovorů podle počtu respondentů na individuální (nestrukturovaný volný a strukturovaný standardizovaný) a skupinový (s náhodně vybranými respondenty a s cíleně vybranými respondenty).<sup>60</sup>

#### 10.1.2 Dotazník

Kvantitativní metoda prostřednictvím dotazníkového šetření vlastní konstrukce. Dotazník představuje soubor položek s různě formulovanými otázkami předem připravených na formuláři, na které respondenti písemně odpovídají, a to buď anonymně, nebo neanonymně

---

<sup>58</sup> Tamtéž, s. 115-116.

<sup>59</sup> HRICOVÁ, Alena; ONDRÁŠEK, Stanislav a URBAN, David. *Metodologie v sociální práci*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-3636-0.

<sup>60</sup> MALÍKOVÁ, Eva. *Péče o seniory v bytových zařízeních sociálních služeb. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2020. ISBN 978-80-271-2030-7, s. 147.

(Malíková, 2020, s. 150). V dotazníku bývají možnosti odpovědí, popř. bývá prostor pro spontánní odpověď. Značnou výhodou dotazníku jsou nízké náklady a relativně rychlé zpracování a snadná kontrola získaných dat. Oproti tomu slabou stránkou dotazníku je určitá svázanost respondenta dotazníkem a možnost jeho použití pouze v dobře známém prostředí. Úskalím je poskytnutí nepravdivých informací. Nevýhodou je také nemožnost výzkumníka sledovat respondentovy neverbální projevy v důsledku absence osobního kontaktu (Jandourek, 2012, s. 62).

## 11 Popis výzkumného vzorku

K dotazníkovému šetření byli osloveni vyučující na čtyřech školách. Z toho dvě z nich se nacházejí v Praze. Jedná se o školy zřízené dle § 16 školského zákona (speciální školy). Všichni respondenti vyučují žáky na učebních oborech E a H. Tudíž se nejednalo o vyučující na běžných školách, kteří pracují se žáky nadanými nebo žáky, kteří studují na gymnáziu. Oslovené školy přijímají ke vzdělávání žáky s PAS.

Popisovaný vzorek jsou žáci s PAS ve věku 16-23 let. Někteří z dotazovaných žáků nemají potřebné studijní předpoklady. Jeden chlapec není ke studiu motivovaný. Dva chlapci se vzdělávají v Jedličkově ústavu na učebním oboru, jeden chlapec již studium úspěšně dokončil a nyní pracuje v chráněné dílně. Jeden chlapec studuje multimediální obor. Vzorek respondentů doplňuje svým pohledem na svoje vzdělávání a stanovení diagnózy. Jeho studium by mělo být zakončené maturitou, pro které chlapec nemá potřebné studijní předpoklady. Jeden z chlapců má za sebou studium na jiném oboru v rámci jiné školy. Kromě PAS se všichni dotazovaní chlapci potýkají s dalšími přidruženými poruchami, které jejich vzdělávání a fungování v běžném životě znesnadňují.

## 12 Vlastní šetření

### 12.1 Rozhovory osob s PAS

V této kapitole jsem zpracovala rozhovory se čtyřmi chlapci s PAS. V souladu s platnými právními předpisy, konkrétně se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů jsem nezveřejnila jejich příjmení a datum narození. V samotných rozhovorech je jméno chlapců změněno z důvodu ochrany osobních údajů, přestože souhlasili s uvedením svého křestního jména. Tímto jsem zajistila, aby bylo respektováno jejich soukromí a právo na ochranu osobních údajů bylo respektováno v souladu s platnými právními předpisy.

Chlapci souhlasili s tykáním během rozhovoru. Chlapcům i jejich maminkám byl rozhovor vždy zasláný ke schválení a doplnění.

U rozhovorů byly odpovědi ponechané beze změny z důvodu jejich autentičnosti.

#### 12.1.1 Rozhovor č. 1

Rozhovoru se společně s Hynkem účastní jeho maminka, která odpovídá společně s ním. Pokud Hynek neví odpověď, odpovídá pouze jeho maminka.

Odpovědi jsou pro větší přehlednost označeny velkými písmeny: Hynek (H), maminka (M), tazatelka (T)

#### Úvod rozhovoru:

V úvodu se hned zeptám, zda mohu uvést tvoje jméno a zda je Ti příjemnější tykání nebo vykání?

H: *Ano prosím, můžete mi tykat a napsat moje jméno.*

Hynku, ráda bych se tě zeptala na pár otázek týkajících se tvého hendikepu a studia na SŠ. Pokud by Ti některá otázka byla nepříjemná nebo jsi na ni neznal odpověď, nic se neděje, otázku přeskočíme.

H: *Dobře.*

### **Stručná anamnéza žáka (typ hendikepu, vzdělávání, PO, spolupráce s odborníky):**

Hynek devatenáct let, studuje na učebním oboru Knihařské práce v Jedličkově ústavu. Převažující stupeň podpory č. 3.

M: *Diagnóza atypický autismus. Přišli jsme na to kolem druhého roku, ve třech letech vyšetření, do šesti let nemluvil, dlouho nebyl diagnostikován, atypický autismus, SPC, psychiatrie, logopedie, pět let navštěvoval MŠ logopedickou.*

### **Otázky přímo na žáka, autentické odpovědi:**

- **Dokázal bys mi říci, jaký máš hendikep?**

H: *Nevím, nevím, co je autismus.*

- **V jakém věku Ti byla diagnostikována PAS?**

M: *Ve třech letech první vyšetření.*

- **Je Ti příjemné, když o Tobě někdo mluví jako o autistovi?**

H: *Je mi to jedno.*

- **Máš nějaké přidružené obtíže? Dokázal bys mi říct jaké?**

M: *Poruchy spánku, selektivní jídelníček, při vyčerpání chození z místa na místo, repetice, ulpívání na detailech, echolálie – mluví v naučených větách, které někde slyšel, rituály.*

- **Zažil si někdy ve škole třeba šikanu, vyčleňování nebo posmívání?**

T: (Odpovídají společně. Hynek vyjmenuje jména spolužáků, které nemohou být uvedena.)

M: *Ano, posmívání od spolužáků na ZŠ, od tří chlapců se SPU a hyperaktivitou. Bylo to hodně nepříjemný. Vše pomohl vyřešit asistent pedagoga. Hynek nevyhledává kontakt spolužáků. Na ZŠ chodil rád.*

- **Zažili jste odmítnutí vzhledem k diagnóze PAS při hledání školy?**

M: *Při hledání ZŠ, protože naše původní byla pouze do páté třídy. Tři dny před koncem školního roku jsme ještě nevěděli, kam ho vezmou. V jedné škole ho nechťeli vzít, protože nemá tělesný hendikep. V druhé, že nemá mentální hendikep, v další, že nemá sluchové postižení. Nakonec ho vzali do ZŠ na Náměstí Míru, kde měli třídy i pro děti se SVP. Při*

*hledání školy jsem obvolala všechny ZŠ v Praze. S umístěním v Jedličkově ústavu jsme problém neměli.*

- **Pomáhal Ti ve škole AP? V čem byla jeho pomoc pro Tebe důležitá?**

*M: Ve třídě měli sdíleného asistenta pedagoga. Pomáhal mu s učením. Hodně mu pomohla paní učitelka G a R, které měl moc rád. Ve Vlkovce měli třídy pro děti s PAS. Výuka začínala od 8.30., nepotkávali se s běžnými žáky. S dětmi s PAS umí pracovat, ví, jak tyto děti něco naučit. Používají postupy, které se jim osvědčily v praxi.*

- **Dostávalo se Ti od učitelů potřebné podpory na základě doporučení ke vzdělávání?**

*M: U Hynka si myslím, že ho ta teorie jakoby vůbec nezajímá, prostě jedním uchem tam, jedním uchem zpátky a vím, že je to pro Vás hrozně těžký. Myslím, ale, že třeba na té dílně to Hynka baví, to má rád, protože si myslím, že ho žene to, že mu to jde. Má pocit, že se mu něco povedlo. Vždycky, když něco přinese, řekne „Mami tady máš krabičku, to jsem Ti vyrobil, tady je ještě jedna pro babičku.“ My mu to všichni pochválíme, jak to má pěkný a tady on ze sebou vidí ten výsledek. Praxi má Hynek rád, protože vidí a cítí, že mu to jde. Na odborném výcviku zažívá úspěch, který je pro něj důležitou motivací.*

- **Jak se ve škole cítíš?**

*M: Ve škole se cítí dobře. Ptala jsem se Hynka, zda má rád paní učitelky ve škole a říkal, že ano. Rád má odborný výcvik, kde zažívá úspěch, teorie je pro něj hůře uchopitelná, nerozumí jí.*

*M: Hynek si rád dělá přepisy, nechce být vyčleňovaný, chce se vzdělávat podle rozvrhu a dělat vše společně s ostatními. Na konci prvního ročníku jsem přemýšlela, zda má smysl, aby Hynek postoupil do druhého ročníku nebo opakoval ročník, protože mu nejde teorie. Mluvila s ním o tom. Hynek byl, ale hrozně zklamaný z toho, že by nešel do dalšího ročníku. SPC mělo představu, že si Hynek zopakuje každý ročník. Třídní učitelka SPC vysvětlila, že by to bylo pro Hynka kontraproduktivní a ničemu by to nepomohlo. Hynek postupuje se svojí třídou, v rámci vzdělávání v odborných předmětech si opakuje učivo prvního ročníku, ale v praxi se posouvá dál.*

- **Máš/měl si ve škole kamarády?**

M: *Kontakt nevyhledává, ale má je rád. Sleduje dění ve třídě a doma o třídě vypráví. Vše sleduje a spolužáci jsou pro něj důležití. Nerad čeká, než na něj přijde řada, ale do skupinových činností se rád zapojuje. Např. během Tranzitního programu je velmi aktivní.*

- **Máš/měl si ve třídě své stálé pracovní místo?**

H: *Ve třídě mám svojí lavici, pořadač a portfolio. Sedím ve druhé lavici.*

- **Vytváříš/vytvářel sis ve škole portfolio?**

H: *Vytvářím si portfolio. Mám ho u Vás na testy, listy a obrázky.*

- **Dostáváš/val jsi od učitele/ky pomůcky, které Ti učivo pomáhají zvládnout?**

M: *Postupy v bodech, které si skládá a lepí, jsou pro něj nejlepší. Dostává je pouze v odborných předmětech.*

- **Máš v hodinách problémy s udržení pozornosti?**

M: *Problémy má s udržení pozornosti. Na odborném výcviku ne, ale odpolední výuka by byla pro něj hodně náročná. Musí více střídát činnosti.*

- **Pokud něčemu nerozumíš, zeptáš se učitele, spolužáků? Řekneš si o pomoc?**

M: *O pomoc si řekne. Doma chce pomoci s domácím úkolem.*

T: *Ve škole si o pomoc řekne na vyzvání. „Hynku potřebuješ pomoci, ano prosím.“*

H: *„Paní učitelko L, nejde mi zase přihlásit k Bakalářům. Musím jít zítra zase za panem učitelem Ř.“*

- **Máš/měl si ve škole dostatek času na práci?**

M: *Ve škole má dostatek času na práci. Domácí úkoly chce ode mne podepsat.*

- **Máte ve třídě relaxační koutek, antistresové pomůcky, společenské hry apod.**

H: *Pytle, společenské hry a časopisy. Časopisy nikdy nečtu. O přestávce odpočívám v pytli. Někdy si hraju nebo stavím puzzle. Třeba, i když dokončím dřív práci.*

- **S čím v hodinách pracuješ/pracoval rád, s čím naopak ne?**

H: *Vyplňovat pracovní listy, rád si lepím do sešitu, rád skládám postupy. Rád zapisuju do sešitu. Je pro mě důležité, aby to bylo hezky zapsané.*

- **Preferuješ písemné nebo ústní zkoušení?**

M: *Nevím. Vyhovovali by mu „spojovačky a doplňovačky“, které potom jednoduše vyplní. Testy s výběrem možností. Hynek se třeba naučí tu odpověď, ale v okamžiku, kdy mu tu otázku položíte trochu jinak, tak už potom neví.*

- **Dostáváš od učitele zkrácené texty?**

H: *Ano, zakládám si je do desek.*

T: *Dostává zkrácené texty. Testy má diferenciované bez otevřených otázek.*

- **Dostáváš domácí úkoly? Zvládáš je vypracovat v předepsaném termínu?**

M: *Ano, termíny si hlídá. Pokud zapomene, vždy se omluví a přinese na další hodinu.*

- **Byl ve škole někdo s jiným hendikepem, s kým sis nerozuměl? Uměl bys vysvětlit proč?**

M: *Ano, chlapec se SPU, který se mu posmíval. Vadí mu samomluva u spolužáka s PAS, pokud je s ním na dílně.*

- **Chodíš pravidelně na psychoterapie, podpůrné skupiny apod.**

H: *Nechodím.*

- **Máš nějaké volnočasové aktivity?**

M: *Každý den chodí na procházku na hřbitov. Protože je to přesně daná trasa, vzdálenost a je tam ticho. Např. ZOO, zvířata má přesně spočítaný. Vždy spočítal zvířata a šli jsme domů. O víkendu chodí s babičkou do kina a na bowling.*

- **Cítil ses lépe na ZŠ nebo SŠ?**

M: *To nevím, na ZŠ měl rád paní učitelku G a R. Chodí za nimi na trhy a pozval je na trhy do Jedličkova ústavu.*

Paní mistrová doplňuje: „Hynek měl pro obě paní učitelky připravené, co si mají koupit. Po jejich příchodu na to dohlédl a pak odešel.“ V Jedličkově ústavu si zvykl. Chodí rád na praxi.

- **Je něco, co bys rád ve škole změnil?**

M: Podle mě, aby neměl teorii a byl více v dílně.

- **Jak nejčastěji trávíš volný čas?**

M: LEGO a hry na PC jak panáček skáče a něco sbírají tzv „skákačky“. Nemá rád střelky. Kino, zhlédne všechny animáky, Xbox, Nintendo switch. Hynek každému posílá odkaz na Alzu s novými LEGO stavebnicemi před narozeninami, Vánoci apod.

- **Připravuješ se pravidelně do školy sám nebo potřebuješ pomoc od rodičů?**

M: Hynek si připravuje aktovku sám, udělá si svačinu. Má různé tašky, kde má desky. O toto se nestarám. Svačinu dělá i bratrovi.

- **Zažil si někdy něco, na co jsi opravdu hrdý?**

M: Když se mu něco povede manuálně. Například stavba z LEGO stavebnice, všem jí potom ukazuje.

- **Umíš nabídnout pomoc a sám ji přijmout nebo si o ní říct?**

M: Sourozencům pomoc nabídne sám. Minule bratr např. potřeboval přišít knoflík. Hynek mu ho přišil. Pomoc přijímá a řekne si o ní.

### **12.1.2 Rozhovor č. 2**

Rozhovoru se společně s Jiřím účastní jeho maminka, která odpovídá společně s ním. Pokud Jiří neví odpověď, odpovídá pouze jeho maminka.

Odpovědi jsou pro větší přehlednost označeny velkými písmeny: Jiří (J), maminka (M), tazatelka (T)

#### **Úvod rozhovoru:**

V úvodu se tě hned zeptám, zda mohu uvést tvoje jméno a zda je Ti příjemnější tykání nebo vykání?

J: *Můžete mi tykat a oslovovat/napsat jméno.*

Jiří, ráda bych se tě zeptala na pár otázek týkajících se tvého hendikepu a studia na SŠ. Pokud by Ti některá otázka byla nepříjemná nebo jsi na ni neznal odpověď, nic se neděje, otázku přeskočíme.

J: *Dobře*

**Stručná anamnéza žáka (typ hendikepu, vzdělávání, PO, spolupráce s odborníky):**

U: Jiří devatenáct let, studuje na učebním oboru Knihařské práce v Jedličkově ústavu. Převažující stupeň podpůrných opatření č. 3.

M: *Diagnóza atypický autismus a OCD. První podezření ve dvou letech a potvrzeno klinickým psychologem ve třech letech. Dochází pravidelně na psychiatrii, do SPC a v případě potřeby ke klinickému psychologovi. Na nácviky nikdy nechodil. Dříve chodil na logopedii.*

**Otázky přímo na žáka, autentické odpovědi:**

• **Dokázal bys mi říci, jaký máš hendikep?**

J: *Mám atypický autismus. V některých věcech potřebuji pomoc, třeba s domácími úkoly, když ne všemu porozumím, že třeba jsem citlivý na některé zvuky „Mám úzkost z toho, že třeba metro budu troubit. Každé ráno si беру noviny, a když si je čtu, tak nemám takový strach. Je to většinou tam, kde je hodně lidí.“*

• **V jakém věku Ti byla diagnostikována PAS?**

M: *Ve třech letech bylo podezření potvrzeno klinickým psychologem.*

• **Je Ti příjemné, když o Tobě někdo mluví jako o autistovi?**

J: *Není mi příjemné, když o mě někdo mluví jako o autistovi. Neumím to vysvětlit. Není mi příjemné, když mě někdo osloví „autisto“, to se mi naštěstí skoro nikdy nestává, neprožívám to.*

• **Máš nějaké přidružené obtíže? Dokázal bys mi říct jaké?**

J: *Nečekané změny. Dříve mě maminka na změny musela dlouho připravovat. Cestování více méně zvládám. Zvuky např. troubení metra, když někdo zdržuje provoz.*

M: *Davy zvládá, ale stojíme trochu opodál, ale již to není takový problém.*

- **Máš nějaké mechanismy, které Ti pomáhají?**

M: *Jirku uklidňuje chození, když byl problém nebo potřeboval uklidnit, šli jsme se projít a po chvíli uklidnění jsme spolu museli celou situaci probrat a přijít na to, proč se to stalo.*

- **Zažil si někdy ve škole třeba šikanu, vyčleňování nebo posmívání?**

J: *Že by se mi někdo posmíval, to jsem nezažil, občas o mě mohli vtipkovat, ale já to tak nevnímám. Do party mě mohli trochu brát, ale to bylo i trochu o mě. Záleželo i na mě, jestli se mi bude trochu chtít, když se mi nechtělo, ale brali mě tak trochu.*

M: *Vidím to podobně. Jirka si nešímal spolužáků a spolužáci ho nechali být. Bylo to vzájemné. Tolerovali se vzájemně. Např. jednou měli soutěž na paměť a zjistili, že Jiříkovi to jde a najednou všichni chtěli být s ním v týmu. Jinak to bylo tak, že Jiřík tam šel, zvládl to, co musel a šel domů. Vzájemná tolerance, žádné ubližování, ale ani žádné kamarádství. To, co jsem popisovala, bylo na SŠ na ZŠ byly děti podobné. Např. jsme se scházeli tři maminky. My jsme byly rády, společně jsme si povídaly a kluci si hráli po svém. Každý z nich si dělal, co on měl rád.*

- **Zažili jste odmítnutí vzhledem k diagnóze PAS při hledání školy?**

M: *My jsme chodili na dny otevřených dveří, když jsem začala hovořit, tak vše bylo v pořádku. Když jsem řekla diagnózu, tak se s námi rozloučili, když to bylo běžné/standardní zařízení. Poté jsme již vyhledávali speciální školy. Jiřík chodil do MŠ Fialka v Řepích, která byla specializovaná. První stupeň absolvoval ve Vlkovce, druhý tady nebyl. To jsme se domluvili v Ječné ulici. Poté jsme podali přihlášku na dva obory do Vratislavovy ulice. Před uzavírkou přihlášek mi volali, protože v dokumentech neměl Jiřík uvedenou mentální retardaci. Se školou jsme před tím komunikovali. Narychlo jsme hledali novou SŠ a poštěstilo se, že Jiříka vzali na SŠ v Belgické a obor operátor skladování. Po ukončení jsme hledali další studium a přijatý byl do Jedličkova ústavu na váš obor Knihařské práce.*

- **Pomáhal Ti ve škole AP? V čem byla jeho pomoc pro Tebe důležitá?**

J: *Asistenta pedagoga jsem neměl. Všechno jsem zvládal sám.*

- **Dostávalo se Ti od učitelů potřebné podpory na základě doporučení ke vzdělávání?**

J: *Je to v pořádku. Vyhovuje mi to.*

M: *Na každé škole Jiříkovi vycházeli vstříc jeho potřebám. Potřebuje více času a občas dovysvětlit a názorně ukázat. Vždycky jsme se se školou domluvili.*

- **Zajímalo Tvé učitele/ky, jak se ve škole cítíš?**

J: *Zajímalo, hlavně vždycky třídní učitelky. Bylo mi to příjemné, byl jsem rád.*

- **Jak se ve škole cítíš?**

J: *V pořádku, vyhovuje mi to v rámci mých možností.*

- **Máš/měl si ve škole kamarády?**

J: *Ano, pár kamarádů mám. S jedním kamarádem rád chodím na procházky třeba do lesa, zajímáme se o různé budovy, hodně venku.*

- **Máš/měl si ve třídě své stálé pracovní místo?**

J: *Ano, mám. Často jsem si vybíral místo vpředu a vyhovovalo mi to. Ted' sedím v zadní lavici.*

- **Vytváříš/vytvářel sis ve škole portfolio?**

J: *Dělal jsem to na ZŠ v Ječný. Hlavně na češtině.*

- **Dostáváš/val si od učitele/ky pomůcky, které Ti učivo pomáhají zvládnout?**

J: *Většinou nedostávám. Kartičky a technologické postupy od Vás mi pomáhají, líp se mi s nimi učí.*

- **Máš v hodinách problémy s udržení pozornosti?**

J: *Ano, většinou, když je šestá hodina. Při poslední hodině se snažím vydržet ze všech svých sil, jak jen to jde. Nebo se třeba podívám na hodiny a řeknu si, aha za několik minut bude zvonit, tak to ještě vydržím.*

- **Pokud něčemu nerozumíš, zeptáš se učitele, spolužáků? Řekneš si o pomoc?**

J: *Moc nezvládám si říct o dovysvětlení. Stydím se trošku. Jednodušší je požádat o pomoc rodinu nebo kamaráda. Učitelů se více stydím. Mám obavy, aby se nezlobili, že to mám umět.*

- **Máš/měl si ve škole dostatek času na práci?**

J: *Ono záleží. Času mám dostatek, ale občas se mi stane, že to nestihnu a musím pracovat rychleji, ale jinak to stíhám. Když práci někdo už odevzdá, začnu mít obavy, ale prostě si řeknu „V klidu, ještě máš čas a nikam nepospíchám“. Třeba, když mi paní učitelka řekne, že mám ještě dost času, tak si řeknu v klidu a prostě dělám úplně v klidu.*

- **Máte ve třídě relaxační koutek, antistresové pomůcky, společenské hry apod.**

J: *Většinou nemáme, ale u nás ve třídě máme pytle a společenské hry.*

- **S čím v hodinách pracuješ rád, s čím naopak ne.**

J: *Nejmíň mám rád angličtinu, když nerozumím těm slovům. Radši poslouchám paní učitelku. Jsem rád, když nemusím moc odpovídat. Třeba kdybych musel odpovídat, tak to moc nevím. Úplně ne, že bych to řekl špatně, tohle víc nevím.*

- **Preferuješ písemné nebo ústní zkoušení.**

J: *Vyhovuje mi víc písemné zkoušení. Raději mám uzavřené otázky s možností výběru.*

- **Dostáváš od učitele zkrácené texty?**

J: *Většinou od paní učitelky na český jazyk a občanku a od Vás.*

- **Dostáváš domácí úkoly? Zvládáš je vypracovat v předepsaném termínu?**

J: *Občas a stíhám.*

- **Byl ve škole někdo s jiným hendikepem, s kým sis nerozuměl? Uměl bys vysvětlit proč?**

J: *Nikdo mě nenapadá.*

M: *Na ZŠ byl jeden chlapec, který se dětem trochu posmíval, pokřikoval např. „Ty máš malou hlavu“.*

- **Míváš úzkosti, deprese, problémy se spánkem?**

J: *Občas mívám úzkosti, málokdy mě trápily dlouhodobě. Problémy se spánkem nemám.*

- **Máš nějaké volnočasové aktivity?**

J: *Chodil jsem na atletiku, na klávesy a hudební nauku.*

- **Jak nejraději trávíš volný čas?**

J: *Rád se dívám na seriály, na pořady, pak si třeba čtu knížku nebo poslouchám hudbu. Rád sleduji pořad Policie v akci. Ted' čtu knížku Čtyři kamarádi v akci, něco na stadionu, že je tam chobotnice, a ještě mám knížku o drakovi. Na telefonu si vyhledávám různé statistiky, kolik bylo stupňů, kdy a jak bylo, jestli sněžilo apod. Nejvíce na meteorologické stanici Praha Libuš. To je taková pro mě nejpřesnější stanice.*

M: *Momentálně se Jiřík nejvíce zajímá o počasí.*

- **Cítil/a ses lépe na ZŠ nebo SŠ?**

J: *Tak na půl. Na ZŠ a SŠ podobně.*

- **Je něco, co bys rád ve škole změnil?**

J: *Nemít odpoledky. „Člověk je třeba unavený, chtěl by jít domů a ví, že je to na dlouho třeba do čtyř nebo půl pátý. Prostě už být doma a odpočívat.“*

- **Připravuješ/připravoval ses pravidelně do školy sám nebo potřebuješ pomoc od rodičů?**

J: *Ano, občas mi musí pomoci s učením maminka. Věci si připravuju sám.*

- **Jaké předměty jsou pro Tebe nejtěžší?**

J: *Angličtina, když nerozumím. Potom tělocvik a slovní úlohy.*

- **Zažil si někdy něco, na co jsi opravdu hrdý?**

J: *Tak třeba, když jsem udělal závěrečné zkoušky na předešlé škole, nebo když jsem udělal řidičák na vysokozdvizný vozík. Nejtěžší je, když sedím uvnitř vozíku a točím volantem a já nevím, kolikrát mám točit. Nejlehčí to bylo s paletovým vozíkem.*

- **Umíš nabídnout pomoc a sám ji přijmout nebo si o ní říct?**

*J: Pomoc umím nabídnout*

### **12.1.3 Rozhovor č. 3**

Rozhovoru se účastní Martin sám. Pokud Martin neví odpověď, otázku vynecháme.

Odpovědi jsou pro větší přehlednost označeny velkými písmeny: Martin (M), tazatelka (T)

#### **Úvod rozhovoru:**

V úvodu se tě hned zeptám, zda mohu uvést tvoje jméno a zda je Ti příjemnější tykání nebo vykání?

*M: Souhlasí s tykáním, říkejte mi jménem.*

Martine, ráda bych se tě zeptala na pár otázek týkajících se tvého hendikepu a studia na SŠ. Pokud by Ti některá otázka byla nepříjemná nebo jsi na ni neznal odpověď, nic se neděje, otázku přeskočíme.

*M: Ano, rozumím.*

#### **Stručná anamnéza žáka (typ hendikepu, vzdělávání, PO, spolupráce s odborníky):**

T: Martin 22 let, studoval na SŠ v Jedličkově ústavu na učebním oboru Knihařské práce, který úspěšně dokončil v roce 2020. V rámci studia byl ubytovaný na týdenním stacionáři.

*M: Diagnóza Aspergerův syndrom. Chodil jsem do SPC při Jedličkově ústavu k paní psychologce a potom jedenkrát týdně na ergoterapii a fyzioterapii, celkem tedy dvakrát týdně. Asistenta pedagoga jsem neměl a ani nikdo jiný ve třídě. Stupeň podpůrných opatření si nepamatuju. Nevadí to?*

#### **Otázky přímo na žáka, autentické odpovědi:**

- **Dokázal bys mi říct, jaký máš hendikep?**

*M: Aspergerovým syndrom – nerad říkám název hendikepu, protože jsem zjistil, že ten člověk nebyl hodný a dobrý.*

- **V jakém věku Ti byla diagnostikována PAS?**

*M: Ve třech letech, ale to si už nepamatuju, nevadí to?*

- **Je Ti příjemné, když o Tobě někdo mluví jako o autistovi?**

M: *Když o mě mluví jako o autistovi v dobrém a pěkně, tak mi to nevadí, ale vadí mi, když se mi kvůli tomu někdo posmívá.*

M: *Nevadilo by Vám, kdybychom mluvili o tom maskování, jak mě napadlo?*

**T: Doplnující otázka: Martine, maskoval si někdy?**

M: *Maskoval, když jsem začal chodit do práce v Novém Strašecí, tak jsem začal dělat, že nejsem autista, ale jsem jeden z těch „normálních lidí“. V práci jsem viděl, že jsou všichni „normální“ a já jsem byl jiný a chtěl jsem být stejný jako všichni ostatní.*

**T: Doplnující otázka: Pamatuješ si, jak dlouho si vydržel maskovat?**

M: *Trvalo to dva roky (po celou dobu zaměstnání) než jsem se začal zase považovat, že jsem autista. Cítil jsem se víc dospěle než obvykle, ale byl jsem víc ve stresu a víc citlivý. Více jsem byl negativní, víc jsem se zlobil sám na sebe a někdy i na druhý. Bylo mě smutno po Lemniskátě*

**T: Doplnující otázka: Kdy si přestal maskovat a co Ti teď pomáhá?**

M: *Maskovat jsem přestal, protože jsem byl vyčerpaný, a protože jsem se v sobě méně vyznal. Chtěl jsem být víc sám a někdy jsem chtěl zůstat doma a nejít do práce. Částečně se mi podařilo, abych byl zase víc já. Pomáhá mi v tom radost, kreativita, podpora od lidí z internetu a od táty.*

- **Máš nějaké přidružené obtíže? Dokázal bys mi říct jaké?**

M: *Agresivita, ale ne moc, když se mi nedaří nebo mám špatný den, nebo se mi něco nepodaří dvakrát za sebou. Špatnou náladu vybiju, když bouchnu do skříně, zakřičím do polštáře, nebo si ulevím vulgárním slovem. Rozzuřím se, když se mi nepodaří VÍCE za sebou.*

M: *Nadváhu, měl jsem velikou chuť k jídlu, i když mi teď všichni říkají, že jsem hubený akorát, ale já bych chtěl více. Potom, ale táta má strach, že nejím.*

- **Zažil si někdy ve škole třeba šikanu, vyčleňování nebo posmívání?**

M: *Po psychické stránce ano. Posmívání, nadávání. Často se mi posmívali kvůli mé váze. Ve škole jsem měl zdravotní tělocvik a v Jedličkově ústavu jsme měli plavání. V základní škole jsem taky chodil plavat. Na základní škole jsem měl jednoho kamaráda, stále se s ním stýkám. To posmívání bylo na základní škole. Na střední škole jsem měl také kamarády.*

- **Zažili jste odmítnutí vzhledem k diagnóze PAS při hledání školy?**

M: *Po ZŠ jsme Jedličkův ústav našli na první pokus a do školy mě přijali.*

- **Pomáhal Ti ve škole AP? V čem byla jeho pomoc pro Tebe důležitá?**

M: *Asistenta pedagoga jsem neměl.*

- **Dostávalo se Ti od učitelů potřebné podpory na základ doporučení ke vzdělávání?**

M: *Ve škole jsem podporu dostával hlavně na SŠ v Jedličkově ústavu. Pomáhali učebnice, materiály, se kterými jsem pracoval např. pracovní listy, obrázky na tabuli, jak jsme si potom kreslili do sešitu, skládání technologických postupů a kartičky, jak jste nám dávala. Psaní na tabuli učitele. Pomáhalo mi, že jsem si mohl zapisovat, že jsem v hodině dělal víc věcí.*

- **Zajímalo Tvé učitele, jak se ve škole cítíš?**

M: *Ptala jste se jenom vy a paní mistrová a bylo to příjemné. Pomáhalo mi to, abych se ve škole cítil dobře.*

- **Jak ses ve škole cítil?**

M: *Ve škole jsem byl šťastný, hlavně se Z, E, s Vámi a paní mistrovou.*

- **Měl si ve škole kamarády?**

M: *Na ZŠ, když jsem měl kamarády, tak mě třeba po čase zradil, nebo mi připadal jiný. Na SŠ mě nikdo nezradil, kamarády jsem měl po celou dobu a na internátu taky.*

- **Měl si ve třídě své stálé pracovní místo?**

M: *Měl jsem svojí lavici, Rád jsem seděl ve své lavici vedle kamaráda Z.*

- **Vytvářel sis ve škole portfolio?**

M: *Ano, ukládal jsem si do něj kreativní výrobky a na SŠ testy, pracovní listy, fotky, sebehodnocení. Používal jsem ho při třídních schůzkách a o prázdninách jsem ho ukazoval mamince i tatínkovi. Maminka mě moc chválila.*

- **Dostával si od učitele/ky pomůcky, které Ti učivo pomáhaly zvládnout?**

M: *Ano, jenom od Vás, vše mi pomáhalo (technologické postupy, obrázky, přiřazovací kartičky).*

- **Měl si v hodinách problémy s udržením pozornosti?**

M: *Ano, někdy jsem byl unavený a méně pozorný.*

- **Co Ti pomáhalo?**

M: *Že jste se ptala, že jsem dělal něco jiného.*

- **Pokud si něčemu nerozuměl, zeptal ses učitele, spolužáků? Řekl sis o pomoc?**

M: *Ptal jsem se Vás nebo kamaráda. Když něčemu nerozumím, tak si to např. vyhledám na internetu.*

- **Měl si ve škole dostatek času na práci?**

M: *Paní učitelky mi říkaly, že si při psaní nemusím dávat tolik záležit. Říkaly mi to v dobrém, abych měl víc času pro sebe a stihl si vše dokončit se spolužáky a nedokončoval o přestávce, abych si stihl odpočinout.*

- **Měli jste ve třídě relaxační koutek, antistresové pomůcky, společenské hry apod.**

M: *Moc jsme to ve třídě neměli. Ted' už to máte?*

- **S čím si v hodinách pracoval rád, s čím naopak ne?**

M: *Na ZŠ mě bavila matematika a geometrie, český jazyk, IT.*

*Na SŠ – V hodinách mě bavilo skládání technologických postupů, kvízy, videotrénink, jak jsme si doma dělali svoje vlastní sešity. Odborný výcvik, kde jsme se učili vazby.*

- **Preferoval si písemné nebo ústní zkoušení?**

M: *Rád jsem psal testy.*

- **Dostával si od učitele/ky zkrácené texty?**

M: *Dostávali jsme od Vás. Ty jsme si zakládali do desek. Měli jsme to místo učebnic.*

- **Dostával si domácí úkoly? Zvládal si je vypracovat v předepsaném termínu?**

M: *Vzácně jsem na ZŠ zapomněl, dostal jsem asi dvakrát pětku. Na SŠ jsem nikdy nezapomněl.*

- **Vytvářel sis ve škole portfolio?**

M: *Vytvářel, mrzí mě, že už ho nemám, že se nepodařilo, abych ho měl zpět. Prohlížel jsem si ho s maminkou a tatínkem, vždycky mě chválili, jak mám všechno pěkné. Moc bych si přál, aby se mi vrátilo.*

- **Byl ve škole někdo s jiným hendikepem, s kým sis nerozuměl? Uměl bys vysvětlit proč?**

M: *Neměl jsem s nikým konflikty.*

- **Míváš úzkosti, deprese, problémy se spánkem?**

M: *Úzkosti kvůli obavám z budoucnosti až dokončím školu. Někdy mám problémy se spánkem, vzbudím se třeba po 5 hodinách a nemohu usnout a potom jsem během dne více unavený.*

- **Chodíš pravidelně na psychoterapie, podpůrné skupiny apod.**

M: *Na terapie jsem chodil individuálně celé tři roky ve škole.*

- **Máš nějaké volnočasové aktivity?**

M: *Chodil jsem na košíky a na keramiku. Ted' si kreslím na grafickém tabletu. Chcete ukázat obrázek? Poslal jsem Vám ho. Taky mám morčátko a králíčka.*

- **Cítil ses lépe na ZŠ nebo SŠ?**

M: *Na SŠ to bylo lepší. Kvůli kamarádům, učitelům a internátu.*

- **Je něco, co bys rád ve škole změnil?**

M: *Nic bych nezměnil.*

- **Jak nejraději trávíš volný čas?**

M: *Nejraději kreslím, odpočinek, hraní her na PC.*

- **Připravoval ses pravidelně do školy sám, nebo si potřeboval pomoc od rodičů?**

M: *Pravidelně jsem se učil a asi moc, protože rodiče mi říkali, že mám odpočívat. Učil jsem se sám bez pomoci, jenom kamarádi mě zkoušeli před zkouškou.*

- **Zažil si někdy něco, na co si opravdu hrdý?**

M: *Jsem hrdý, že jsem si našel kamaráda Z a že jsem se vyučil knihařem, že se cítím víc dospělý a jsem zodpovědnější. Teď budu šťastnější, protože budu mít zpátky svoji Lemniskátu (chráněná dílna v Praze).*

- **Umiš nabídnout pomoc a sám ji přijmout, nebo si o ní říct?**

M: *Umím se zeptat, zda někdo pomoc nepotřebuje, a i mu pomoci. Pomoc se pokouším přijmout, abych cítil podporu druhých. O pomoc se říkat učím. Říkám si hlavně o vysvětlení, když něčemu nerozumím.*

#### **12.1.4 Rozhovor č. 4**

Rozhovoru se společně s Vítkem účastní jeho maminka, která odpovídá společně s ním. Některé Vítkovo odpovědi maminka doplňuje.

Odpovědi jsou pro větší přehlednost označeny velkými písmeny: Vítek (V), maminka (M), tazatelka (T)

##### **Úvod rozhovoru:**

V úvodu se tě hned zeptám, zda mohu uvést tvoje jméno a zda je Ti příjemnější tykání nebo vykání?

V: *Klidně mi tykejte a napište moje jméno.*

Vítka, ráda bych se tě zeptala na pár otázek týkajících se tvého hendikepu a studia na SŠ. Pokud by Ti některá otázka byla nepříjemná nebo jsi na ni neznal odpověď, nic se neděje, otázku přeskočíme.

V: *Můžeme začít.*

**Stručná anamnéza žáka (typ hendikepu, vzdělávání, PO, spolupráce s odborníky):**

T: Vítek osmnáct let, studuje ve druhém ročníku na soukromé SŠ Multimediální obor. Studium je zakončené maturitní zkouškou. Převažující stupeň podpůrných opatření č. 4.

M: *Diagnóza Aspergerův syndrom, PDA, ADHD, SPCH, emoční poruchy, porucha hrubé a jemné motoriky, sensorická přecitlivělost, selektivní jídelníček, dyspraxie. Vítek dochází pravidelně na psychiatrii a individuální terapii. Dříve docházel na skupinové terapie. Je v péči SPC.*

**Otázky přímo na žáka, autentické odpovědi:**

• **Vítka, jakou školu studuješ?**

V: *Studuju SŠ multimediální obor, ale momentálně mě vyhodili.*

M: *Vítek nebyl klasifikován ze čtyř předmětů. V září by měl konat komisionální zkoušku, což bude pro Vítka hodně těžké vzhledem k jeho hendikepu a veliké psychické zátěži, které bude vystaven. Problémem je jeho veliká absence, neschopnost doma jakkoliv samostatně pracovat na zadaných úkolech. Podobné problémy měl Vítek i na ZŠ, ale vše zvládl s naší obrovskou pomocí.*

**T: Doplnující otázka: Proč si myslíš, že tě vyhodili?**

V: *Vyhodili mě, protože jsem měl deprese a byl jsem dlouho doma a pan ředitel se mnou nejednal úplně narovinu. Myslím si, že mě vyhodili, protože jsem si platil nejnižší školné.*

• **Zažili jste odmítnutí vzhledem k diagnóze PAS při hledání školy?**

V: *Na základce vím, že měli rodiče nějaký problém, protože nechťeli brát dítě s autismem a kdybych měl nějaký problém, tak by mě vyhodili. To vím z vyprávění. Na SŠ to bylo to samé, kdybych udělal sebemenší průšvih, tak by mě asi vyhodili.*

M: *Umístít Vítka na ZŠ bylo hodně složité. Nejprve jsem obešla postupně všechny školy podle mých preferencí v okolí, a nakonec spádovou školu, která již v té době neměla příliš dobrou pověst. Vybírala jsem přednostně malé školy, které nabízely vzdělání od první do deváté třídy. Byly mezi nimi i ty, které měly zkušenosti ze vzdělávání dětí se SVP. Problémem byl především strach z PAS a s ním spojeným nevhodným chováním. Co se týká družiny, tak to ve všech školách rovnou odmítali. Výsledkem bylo, ale nakonec vždy nepřijetí. Školu jsme hledali více než rok. Nakonec Vítka přijali na ZŠ na Praze 2 v blízkosti mého zaměstnání.*

- **V jakém věku Ti byla diagnostikována PAS?**

V: *Myslím si, že ve čtyřech nebo pěti letech.*

M: *Vítkovi byla PAS diagnostikována nejprve v ADITEA a poté v NAUTIS. První podezření vyslovila paní ředitelka ve školce kolem čtvrtého roku kvůli odlišnostem v chování, poté jsme byli na vyšetření/konzultaci na Zlíchově, kde podezření potvrdili a odeslali nás na diagnostiku k dětskému psychiatrovi nebo klinickému psychologovi. Absolvovali jsme obojí.*

- **Je Ti příjemné, když o Tobě někdo mluví jako o autistovi?**

V: *Ne a nepřeju si, aby mi tak někdo říkal.*

M: *Pro Vítka je velmi těžké přijmout diagnózu a s ní i svoji identitu. Svoji „nedostatečnost“ hodně maskuje, chce být jako ostatní, což ho vyčerpává a z únavy potom pramení další problémy, jako je vztek, frustrace, verbální a neverbální agresivita a poslední roky i sebepoškozování. Je to opravdu velmi složité.*

**T: Doplnující otázka: Dokázal bys vysvětlit, proč Ti to není příjemné?**

V: *Je tam více důvodů. Tím prvním je, že mě na ZŠ devět let šikanovali a nebylo mi to úplně příjemný. Pramení to z té šikany, kdy mi vulgárně nadávali, posmívali se mi. Ti spolužáci si mysleli, že jsem autista, tedy věděli, ale existuje mainstreamový příklad, jak vypadá autista „Mentálně postižený člověk, nedokáže se vyjadřovat, úplně nad vším se rozčiluje, je nepřičetný, agresivní. Nikdy zase hrozně hloupý.“ Tenhle mainstreamový příklad se potom odráží do nás, kteří se tak necítíme a chceme žít normální život a kvůli*

*tomu nás lidi vlastně šikanují, což mi nepříjde v pohodě. Na SŠ jsem se setkal také ze dvěma žáky, kteří mě šikanovali. Říkal mi, že jsem invalida apod., protože pro mě jezdila bezbariérová doprava a začalo se o mě říkat, že jsem postižený. Já se tak opravdu necítím.*

*Z toho pramení ten kořen problému, že autista je postižený člověk, který nic nedokáže sám, je mentálně hendikepovaný. I když já se tak necítím, tak mě tak spousta lidí vnímá, protože když se řekne autista, tak tohle si člověk představí.*

*M: Zároveň ve svém okolí vidím nadužívání označení autista. Mnohokrát jsem slyšela, že se tak vyjadřuje i majitel psa o svém psovi, a to už mi opravdu přijde hrozné.*

**T: Doplnující otázka: Víš, proč pro Tebe jezdila bezbariérová doprava? Proč si třeba nejezdil MHD?**

*V: Protože jsem to nezvládal. Asi to není proto, že bych to nezvládl, ale proto, že je tam hodně lidí. Je to hrozně složité. Nezvládám to. Nezvládám si přivstat, je mi příjemnější, když mě tam někdo odveze, protože nestrávím třeba tři hodiny na cestě autobusem, když vím, že ta cesta může být třeba dvaceti minutová. Možná to je i trošku lenost.*

**• Máš nějaké přidružené obtíže? Dokázal bys mi říct jaké?**

*V: Mám ADHD, různé alergie, úzkosti, deprese, sebevražedné myšlenky, sebepoškozování, PDA. Jím málo jídel, vadí mi některé zvuky, pachy, struktura oblečení. Nemám rád, když na mě někdo vyvíjí tlak, ale myslím, že se to věkem zlepšuje. Myslím si, že každá diagnóza s věkem odstupuje, protože s věkem je každý člověk rozumnější. Myslím si, že tohle už ani neplatí. Nemyslím si, že platí autismus, ADHD nebo PDA.*

**• Zažil si někdy ve škole šikanu?**

*V: Ano. Nadávali mi „do debilů, auťáků“, nadávali mi do rodiny, provokovali mě, abych na ně zaútočil, abych byl špatný já. Tohle trvalo od první do sedmé třídy a pak to vyvrcholilo. Dva žáci o mě natočili vulgární video, kde mi nadávali do rodiny a vyzývali ostatní k šikaně. Nebylo to vůbec hezký. Dali to na Instagram. Viděla to celá škola, já jsem nechtěl jít do školy, protože jsem věděl, co mě bude čekat. Řešil to ředitel školy, policie a OSPOD. Vyvrcholením bylo, že ti dva žáci byli potrestaní, ale to peklo teprve přišlo. Poté*

*mě začala šikanovat celá škola a byl jsem známý jako ten „auťák debilní“. Ti ostatní nebyli vůbec potrestaní.*

- **Pomáhal Ti ve škole AP? V čem byla jeho pomoc pro Tebe důležitá?**

*V: Měl jsem asistenta a bylo to pro mě důležité. V průběhu ZŠ jsem měl několik asistentů. Pomáhal mi se zápisem, s úkoly, se vztahy ve třídě. Už si ani nepamatuju. Na SŠ jsem ho moc nechtěl, protože tím, že jsem měl na ZŠ asistenta, tak hned bylo jasné, že ve třídě je někdo, kdo je lehký cíl na šikanu. Proto ho nechci na SŠ. Myslím si, že mám PTSP (posttraumatická stresová porucha), mám špatný vzpomínky a zůstalo ve mně nedávat to najevo.*

*V: Na SŠ jsem svůj autismus nechtěl dávat najevo, pak to ze mě dostal jeden kamarád ve třídě, který nakonec odešel a pak jsem to řekl celé třídě. Třída mě vzala kromě dvou žáků, kteří mě trochu šikanovali, což před tím nedělali, a to mě utvrdilo v tom, že bych to měl raději skrývat.*

**T: Doplnující otázka: Není skrývání pro Tebe náročné?**

*V: Není, neunavuje mě to, protože já se tak prostě necítím. Vysilujeme to v tom, když to mám někomu říct, protože vím, že si třeba sedíme a mám potom obavy, jestli mě pak ještě bude brát. Pokaždé mám veliký strach z nepřijetí.*

*Ještě k té ZŠ. Myslím, že z velké části za to může NAUTIS, který tam chodil na besedu a povídal o mě, o tom, že by se mi ta šikana neměla dít, ale opak byl pravdou, protože po každé schůzce se ta šikana děla ještě víc. Všem jsem to říkal, ale nevěřili tomu.*

- **Dostávalo se Ti od učitelů potřebné podpory na základě doporučení ke vzdělávání?**

*V: Nedostává. Berou mě jako klasického žáka, což mi na jednu stranu vyhovuje, protože si vlastně říkám, že to, že jsem autista, není tolik vidět a ani se pak tak necítím. V kolektiv je mi potom i lépe. Na druhou stranu si myslím, že by mě, alespoň z části měli brát jinak. Uvítal bych, kdyby třeba úkoly posílali i rodičům nejenom mě. Komunikovali by s rodiči, než se mnou, protože já si nezvládám tyto věci vykomunikovat. Úkoly si nezvládám hlídat sám a potřebuji s nimi od rodičů hodně pomoci. Myslím, že je to náročný i pro rodiče.*

**T: Doplnující otázka: Dostáváš od učitelů např. nějakou studijní oporu?**

V: *Nedostávám nic. Testy mám jako ostatní. Většinou jsou v nich otevřené otázky, hodně v nich píšeme. Většinou píšeme jeden test za pololetí a potom je ten test hodně náročný, protože je třeba na pět stran. Např. Ted' jsme měli vymyslet fiktivní firmu a vymyslet její propagaci, workshopy apod. Bylo to fakt náročný, hlavně, když není z čeho se učit.*

• **Zajímalo Tvé učitele, jak se ve škole cítíš?**

V: *Učitelé se nikdy neptali, tak myslím, že je to nezajímá.*

• **Jak se ve škole cítíš?**

V: *Na střední je to mezi spolužáky lepší, ale kvůli učitelům ted' úplně dobře ne.*

• **Máš/měl si ve škole kamarády?**

V: *Kamarády ve škole mám.*

• **Máš/měl si ve třídě své stálé pracovní místo?**

V: *Nemám, ted' už mi to tolik nevadí. Na ZŠ to, ale bylo pro mě důležité.*

• **Vytváříš si ve škole portfolio?**

V: *Na ZŠ jsme to měli povinný, ale na SŠ ne. Asi si ho vytvářet nechci. Nevládám si tyhle věci vést. Přejde mi to jako ztráta času. Zvládám to pod vedením učitele nebo asistenta.*

• **Dostáváš od učitele/ky pomůcky, které Ti učivo pomáhají zvládnout?**

V: *Nevzpomínám si.*

• **Máš v hodinách problémy s udržení pozornosti?**

V: *Zvládám udržet pozornost, ale ke konci vyučování jsem už unavený a potřeboval bych si někde odpočinout. Mám zkrácenou výuku. Po nemoci jsem začal chodit pozvolna. Nyní jsem ve škole tři hodiny 3x týdně.*

• **Pokud něčemu nerozumíš, zeptáš se učitele, spolužáků? Řekneš si o pomoc?**

V: *O pomoc si neřeknu, protože mám zakořeněný, že budu zase vnímaný jinak, když potřebuju pomoci.*

- **Máš ve škole dostatek času na práci?**

V: Nemám. Mám stejně jako ostatní, ale potřeboval bych víc.

- **Máte ve třídě relaxační koutek, antistresové pomůcky, společenské hry apod.**

V: Nemáme a asi bych ani nechtěl. Na ZŠ jsme to měli jako jediná třída a myslím, že to bylo kvůli mně. Už to nechci, abych nebyl vnímáný zase jinak.

- **S čím v hodinách pracuješ rád, s čím naopak ne?**

V: Hodiny máme poskládané dost jednoznačně. Máme výklad, my posloucháme a pak máme test. Některý den máme výtvarný práce a to kreslíme, stříháme apod. My to máme tak, že máme vždy jeden předmět celé dopoledne. Předměty se nestřídají jako třeba na ZŠ.

- **Preferuješ písemné nebo ústní zkoušení?**

V: Ústní je jednodušší, protože nemusím psát, ale na druhou stranu, když něco řeknu špatně, tak si to nemohu opravit. Ve škole máme jenom písemné zkoušení.

- **Dostáváš domácí úkoly? Zvládáš je vypracovat v předepsaném termínu?**

V: Ano dostáváme, nezvládám si hlídat termín, potřebuji s nimi hodně pomáhat. Odevzdávám je většinou pozdě.

- **Byl ve škole někdo s jiným hendikepem, s kým sis nerozuměl? Uměl bys vysvětlit proč?**

V: Na ZŠ. Šikanoval mě, provokoval a nadával mi.

M: Chlapec měl ADHD a SPUCH.

V: Zvláštní bylo, že jsme se ho s mamkou hodně zastávali, protože se mu děti posmívali, že je tlustý. On mi v deváté třídě řekl, že to dělal proto, že jsem se mu taky posmíval, ale to nebyla pravda.

T: Maminka to potvrzuje.

- **Míváš úzkosti, deprese, problémy se spánkem?**

V: Ano. Nemůžu spát, hodně se probouzím. Jsem potom nervózní, unavený. Úzkosti a deprese ovlivňují chození na kroužky, do školy, chození ven, bavení se s rodinou s lidmi.

*Ovlivňuje to všechno. Když deprese nemám, tak chodím ven, ale ne sám s někým z rodiny nebo s asistentem.*

- **Chodíš pravidelně na psychoterapie, podpůrné skupiny apod.?**

*V: Chodím na terapie. Pomáhají mi s depresemi. Nedostávám úkoly, to bych nechtěl, protože to víc propadám do sebe a pak si uvědomím, jak na tom špatně jsem. Povídáme si.*

- **Máš nějaké volnočasové aktivity?**

*V: Ano. Chodím na bojový sport Aikido, Kendžucu a s kamarádem na airsoft. Mám rád bojové sporty a u Aikida je hodně psychologická stránka toho bojového umění a taky historie. To mě baví a pomáhá mi to. Mám to jako terapii, protože tam jsem s lidmi, kteří mi jsou sympatičtí, a cítím tam přijetí.*

*M: Po příchodu chce být Vojta sám, je často hodně unavený, a to vede snadno ke konfliktní situaci. Na kroužky ho vozíme autem. Nechodí na ně pravidelně. Záleží, jak se cítí a není unavený. Naučil se omlouvat sám, posílá SMS.*

*V: Když jsem dlouho s někým, tak mám v hlavě zmatek, jsem unavený.*

- **Cítil ses lépe na ZŠ nebo SŠ?**

*V: Na SŠ. Je nás méně ve třídě a spolužáci jsou dospělejší.*

- **Máš nějaké zájmy, něco, co tě baví?**

*V: Když nejsem na kroužku, tak hraju na počítači nebo na kytaru a jím. LEGO mám rád. Ted' ho chci začít znovu stavět z psychologického hlediska. Sbíral jsem ho dřív. Ted' jsem měl dlouho pauzu.*

- **Je něco, co bys rád ve škole změnil?**

*V: Hodně věcí.*

*1) Ve třídě by mělo být něco co by zaznamenávalo dění ve třídě, aby se to dalo zpětně kontrolovat např. diktafon. To plyne z mých zkušeností, když odešel učitel, tak se třída do mě pustila „šikana“. Kvůli důkazům.*

2) Některé předměty by se neměly vyučovat např. přírodověda, informace se dají vyhledat v telefonu. Mám ho v kapse a vím to během dvou vteřin. Školství zůstává pořád stejný, nevyvíjí se.

3) Učit by se měla matematika, druhý jazyk, fyzika. IT, umělá inteligence nebo rozpoznání fake news, o planetě, a to třeba už od 1. třídy.

- **Jak nejraději trávíš volný čas?**

V: Kroužky, PlayStation, zbraně, telefon apod.

- **Připravuješ se pravidelně do školy sám nebo potřebuješ pomoc od rodičů?**

V: Potřebuju pomoci od rodičů. Potřebuju pomáhat se vším. Raději řeknu to, co nezvládám, protože nevím, v čem spočívá to, co zvládám. Nezvládám si balit do školy na jednotlivé předměty, dělat si svačinu, nezvládám komunikovat s učiteli.

**T: Doplnující otázka: Proč si nezvládáš udělat svačinu?**

V: To není tak jednoduchý, vidím v tom tu složitost.

- **Zažil si někdy něco, na co si opravdu hrdý?**

V: Ne. Nejsem na nic hrdý.

- **Umíš nabídnout pomoc a sám ji přijmout nebo si o ní říct?**

V: Umím ji nabídnout a z části přijmout. Není mi to sympatický, když mi někdo pomáhá. Měl bych ty věci zvládat sám, protože vnímám, že nejsem tak dokonalý, jak všichni myslí a mám pocit, že je v dnešní době určitě důležitý být dokonalý. Např. „Každý je rozdílný, každý umí něco, protože je čím dál tím víc věcí, ale můj mozek to vnímá tak, že každý je dobrý v ničem jiném, ale já potom vidím, že když s něčím potřebuji pomoci, že vždycky někdo přijde, kdo to ví. V životě jsem se nesešel s něčím, že by to nikdo neuměl kromě mamky. V ten moment vidím, že vždycky všechno věděli, s čím jsem já potřeboval pomoci a tem můj mozek tak hapruje, že dělá, že já jsem nedokonalý a všichni okolo mě to umí.“

### 12.1.5 Analýza rozhovorů

Zpracováním čtyř rozhovorů jsem získala pohled žáka s PAS a jeho rodiče na průběh vzdělávání na ZŠ a SŠ. Tyto dvě položky se nedařilo od sebe během rozhovoru oddělit.

Chlapci i jejich maminky ve svých odpovědích často čerpali ze svých zkušeností, které si přenesly i do dalšího vzdělání, byť na jiné škole.

Z jednotlivých rozhovorů vyplývá, že rodiny všech chlapců zažily odmítnutí při umístění na ZŠ a poté SŠ. Důvodem odmítnutí byla diagnóza PAS. Maminka Vítka uvádí, že při hledání „běžné školy“ se setkala s odmítnutím několikrát. Důvodem byla ze strany vedení školy obava z nevhodného chování, odmítání zřízení funkce asistenta pedagoga a reakce ostatních rodičů budoucích spolužáků, kteří byli dle vyjádření školy výkonově založení. Rodiče by mohli mít pocit, že syn ostatní při vzdělávání „zdržuje“. U chlapců Jiřího a Hynka to byla diagnóza PAS také, ale důvodem bylo, že se školy specializovaly na určitý typ hendikepu. Oba chlapci byli vzdělávání ve škole zřízené podle §16 školského zákona.

Dále vyplynulo, že kromě jednoho chlapce trpí všichni poruchou spánku, která má vliv na jejich celkové fungování v průběhu druhého dne. Chlapci jsou více unavení, hůře se soustředí, jsou úzkostnější. Úzkost může být poté spouštěčem dalšího nevhodného chování, které v rozhovorech zmiňují v nějaké podobě dva chlapci.

Tři chlapci popisují šikanu, kterou zažívali na ZŠ. Často se jednalo o posmívání a provokace. Martinovi se spolužáci posmívali kvůli nadváze. U Vítka se jednalo o kyberšikanu. O chlapci bylo natočeno video. Ve dvou případech se škola snažila šikanu řešit s pomocí asistenta pedagoga, který ji svým postojem ukončil v jejím zárodku. Ve Vítkově případě, kdy se již jednalo o přečin, bylo podáno trestní oznámení a vše řešila Policie ČR ve spolupráci se školou a orgánem sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD).

Všichni chlapci mají mechanismy, které jim pomáhají se uklidnit. Často zmiňují chození do kola nebo procházky, hraní na hudební nástroj nebo bouchnutí a zakřičení do polštáře. Z toho je patrné, že v tuto chvíli především potřebují být sami bez velkých podnětů zvenčí. Maminka Jiřího zmiňuje, že se vždy nejprve museli jít společně projít a poté si o všem v klidu popovídat a vše si vysvětlit.

Dále chlapci zmiňují, že v odpoledních hodinách již bývají hodně unavení. Tomu je u jednoho z nich přizpůsobená výuka. Chlapec má zkrácené vyučování. V rozhovoru všichni zmiňují, že nemají rádi odpolední výuku.

Volný čas chlapci vyplňují stavěním LEGO stavebnice, hraním her na PS nebo herní konzoli. Dva z nich zmiňují telefon, sport a filmy. Z rozhovorů vyplývá, že chlapci nejraději tráví čas sami bez zbytečných podnětů.

Na závěr bych chtěla říct, že to, že všichni chlapci vědí, jakou mají diagnózu, nebo že byli diagnostikováni, jim nezaručuje její přijetí a identifikaci se sebou samými. Z nepřijetí sebe sama poté plynou další obtíže, jako jsou úzkosti, strach/obava ze selhání a deprese, které výrazně ovlivňují vzdělávání chlapců a jejich fungování v běžném životě. Závěrem bych chtěla poukázat, že přestože je inkluzivní vzdělávání uzákoněno od roku 2005, přesto se i nadále rodiče dětí setkávají s odmítavým postojem vedení škol k jejich přijetí, což deklarovali v rozhovoru všichni dotázaní.

## 12.2 Dotazníkové šetření

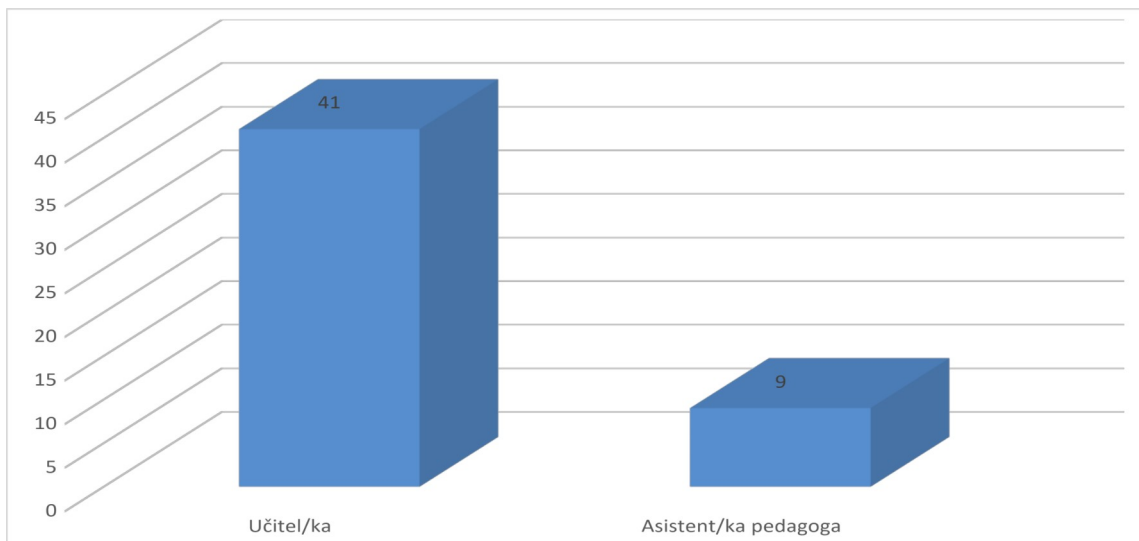
Dotazníkové šetření bylo realizováno prostřednictvím internetových stránek Survio.com. Výzkum byl pojmenován jako Vzdělávání žáků s PAS na SŠ. Dotazník byl k dispozici na internetovém odkaze: <https://www.survio.com/survey/d/Z9K4T3T9W7R9X6X1R>. Šetření bylo spuštěno 26. 05. 2024, kdy byla získána první odpověď. Ukončeno bylo 13. 06. 2024, kdy dotazník zodpověděl poslední respondent. Celkem byl dotazník v provozu 19 dnů. Uvedený odkaz navštívilo celkem 175 potenciálních respondentů, z toho jej 122 pouze zobrazilo a 50 dokončilo. Celková úspěšnost vyplnění dotazníku neboli návratnost činila 29,1 %.

Tabulka č. 1 Pozice respondentů

<b>Položka č. 1</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Učitel/ka	41	82,00 %
Asistent/ka pedagoga	9	18,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 1 Pozice respondentů



Zdroj: Vlastní zpracování

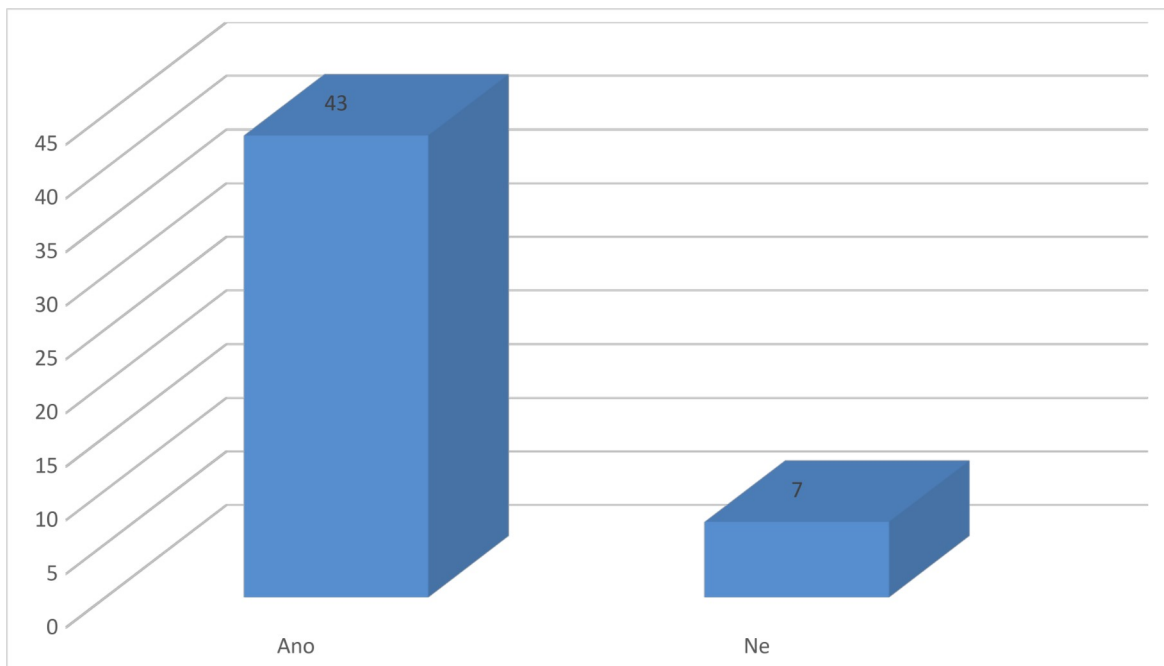
Pozici, ze které respondenti pracují s žákem s PAS, uváděli účastníci v první dotazníkové položce. Na výběr byly dvě možnosti – učitel/ka a asistent/ka pedagoga. Ve více než 4/5 dotázaných v počtu 41 (82 %) se jednalo u učitele/ky, na zbývajících 9 oslovených (18 %) připadala pozice asistenta/ky pedagoga.

Tabulka č. 2 Přítomnost žáka s PAS ve třídě respondentů

<b>Položka č. 2</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	43	86,00 %
Ne	7	14,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 2 Přítomnost žáka s PAS ve třídě respondentů



Zdroj: Vlastní zpracování

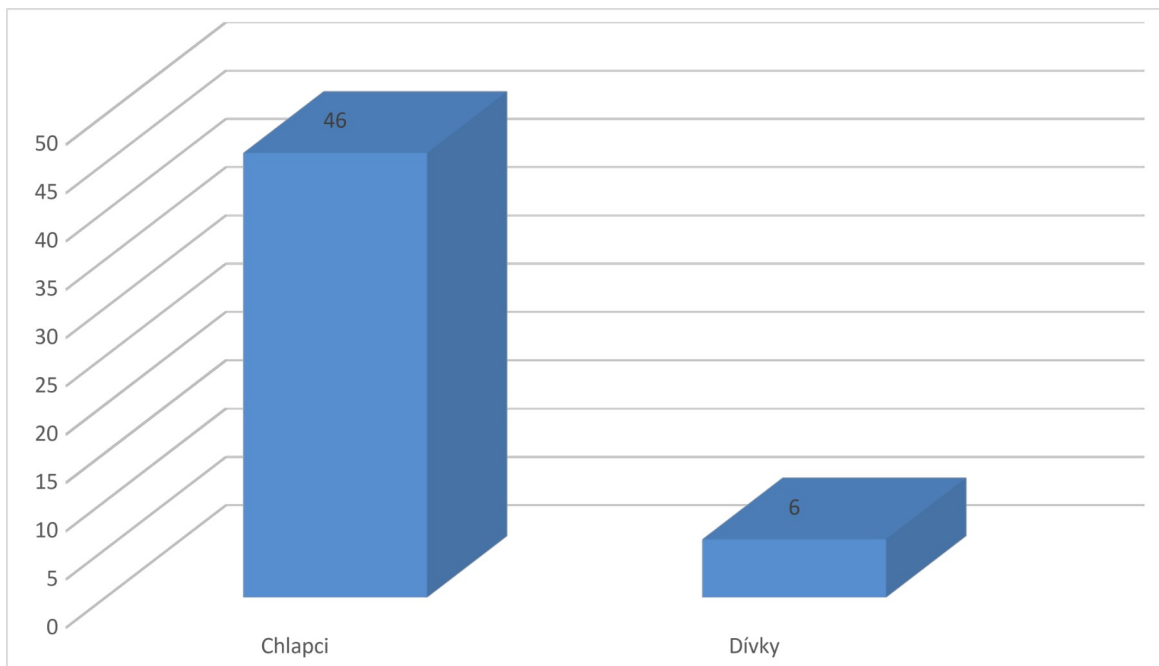
Účelem druhé dotazníkové položky bylo zjistit, jestli mají respondenti žáka s PAS přímo ve své třídě. Majoritní část dotázaných v počtu 43 (86 %) uvedla kladnou odpověď, tedy že žák s PAS je přítomen v jejich třídě. Naopak zbývajících 7 participantů (14 %) žáka s PAS ve své třídě nemají.

Tabulka č. 3 Pohlaví většiny žáků s PAS

<b>Položka č. 3</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Chlapci	45	90,00 %
Dívky	5	10,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 3 Pohlaví většiny žáků s PAS



Zdroj: Vlastní zpracování

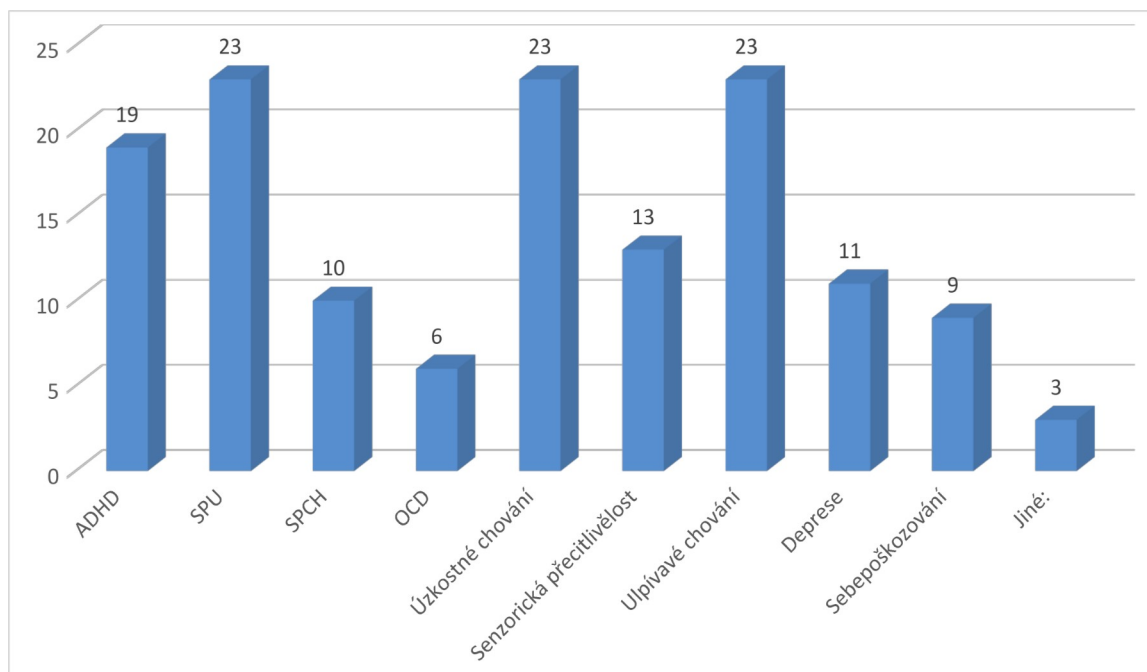
Třetí dotazníková položka mapovala převažující pohlaví mezi žáky s PAS, se kterými respondenti pracují. Ve většině případů se PAS vyskytuje častěji u chlapců, tak vypovědělo 45 participantů (90 %). Menšina oslovených v počtu 5 (10 %) se setkává s PAS častěji u dívek. Tato zjištění odpovídají světovým statistikám, podle kterých PAS postihuje chlapce mnohem častěji než dívky.

Tabulka č. 4 Přidružené obtíže žáka s PAS

Položka č. 4	Absolutní četnost	Relativní četnost
ADHD	19	38,00 %
SPU	23	46,00 %
SPCH	10	20,00 %
OCD	6	12,00 %
Úzkostné chování	23	46,00 %
Senzorická přecitlivělost	13	26,00 %
Ulpívavé chování	23	46,00 %
Deprese	11	22,00 %
Sebeпоškozování	9	18,00 %
Jiné:	3	6,00 %
<b>Celkem</b>	<b>140</b>	<b>-</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 4 Přidružené obtíže žáka s PAS



Zdroj: Vlastní zpracování

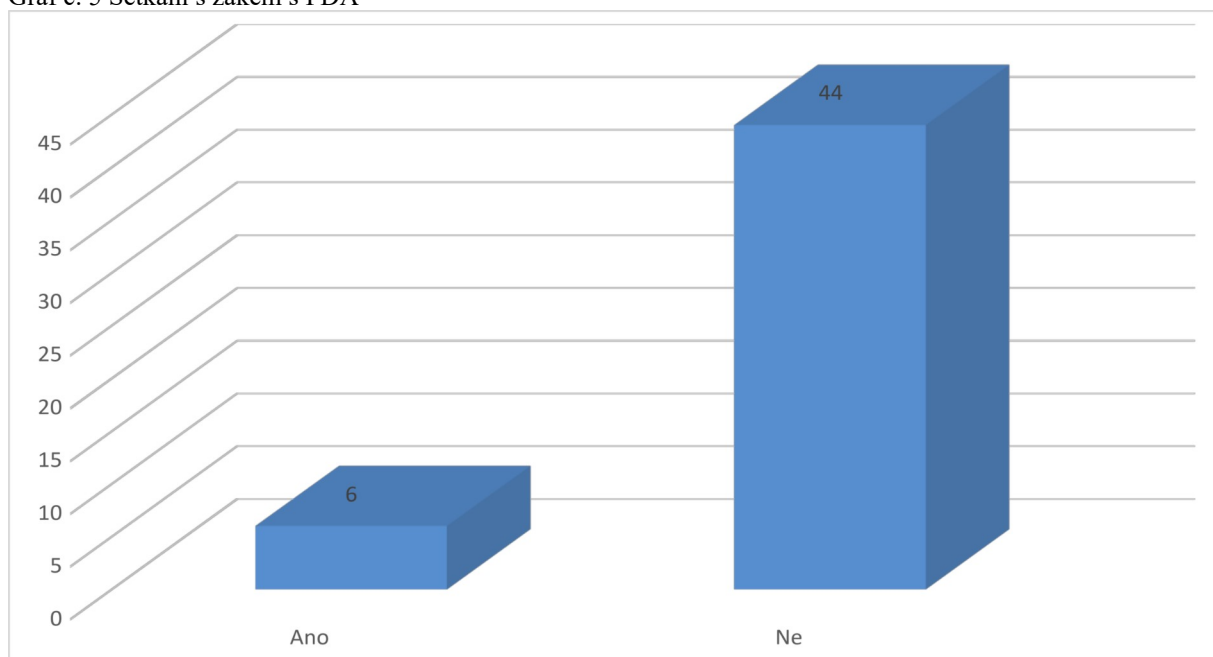
Ve čtvrté dotazníkové položce byly zjišťovány případné přidružené obtíže žáka s PAS. V rámci této položky mohli respondenti vybírat z více nabízených možností, což vedlo k shromáždění 140 odpovědí. Z nejčastěji uváděných přidružených obtíží participanti zmiňovali SPU (23; 46 %), úzkostné chování (23; 46 %) a ulpívavé chování (23; 46 %). ADHD se vyskytuje u žáků s PAS podle 19 dotázaných (38 %). Další častou přidruženou obtíží je senzorická přecitlivělost, kterou uvedlo 13 oslovených (26 %). Depresemi trpí žáci s PAS dle 11 respondentů (22 %). Na dalším pořadí se umístilo SPCH s četností 10 zúčastněných (20 %). 9 participantů (18 %) zvolilo možnost sebepoškození a zbývajících 3 dotázaní (6 %) vybrali možnost jiné, pod čímž se skrývalo „nemá,“ tedy že nemá žádné přidružené obtíže, „*echolálie*,“ což je specifické opakování konců slov, celých slov nebo celých vět, a „*porucha intelektu (mentální postižení), epilepsie, vývojová dysfázie, jiné řečové postižení, často jsou přidružené potíže málo či chybně diagnostikovány, nebo se jim nevěnuje tolik pozornosti, nebo naopak žák neprošel vůbec diagnostickým procesem kvalifikovaného pracoviště a nemá diagnózu PAS, nebo má jinou "překrývající se" diagnózu (např. ADHD, vývojová dysfázie aj.)*.“

Tabulka č. 5 Setkání s žákem s PDA

<b>Položka č. 5</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	6	12,00 %
Ne	44	88,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 5 Setkání s žákem s PDA



Zdroj: Vlastní zpracování

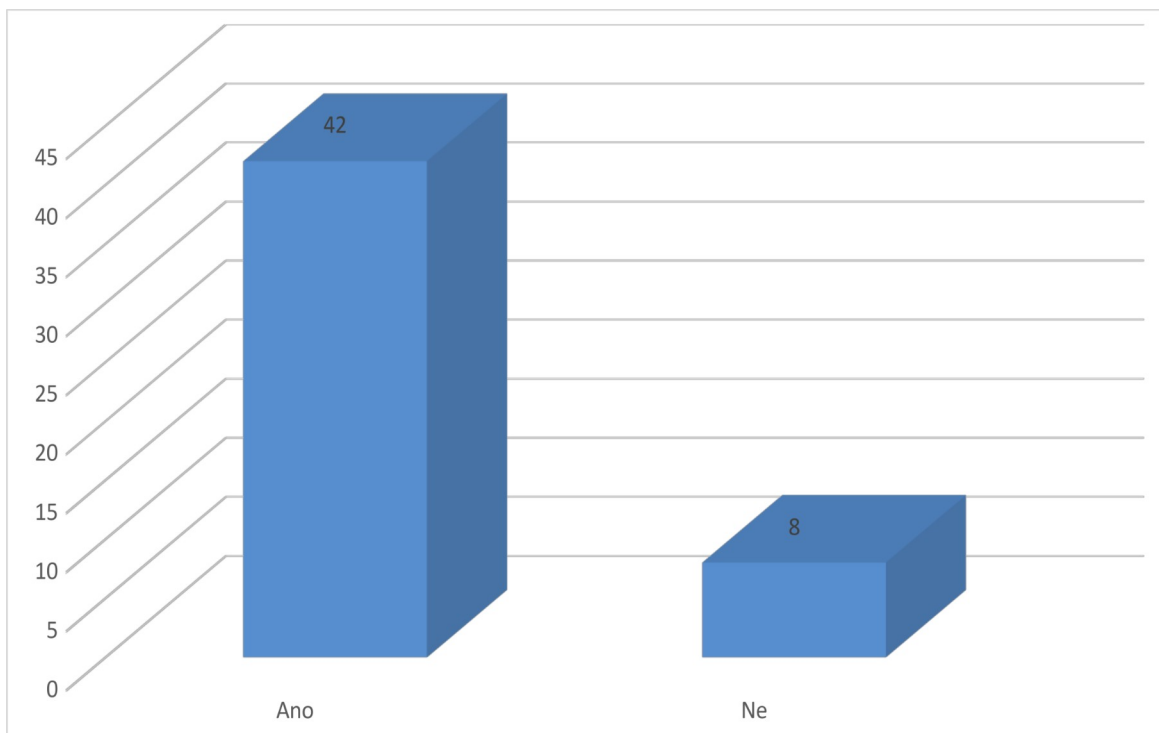
Další dotazníková položka se ptala na setkání respondentů s žákem s diagnostikovanou PDA neboli patologickou vyhýbavostí pokynům. Drtivá většina oslovených v počtu 44 (88 %) odpověděla negativně, tedy že se prozatím s žákem s PDA nesešla. Pouhých 6 participantů (12 %) se již někdy během své kariéry s žákem s PDA setkala.

Tabulka č. 6 Setkání s nevhodným chováním u žáka s PAS

<b>Položka č. 6</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	42	84,00 %
Ne	8	16,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 6 Setkání s nevhodným chováním u žáka s PAS



Zdroj: Vlastní zpracování

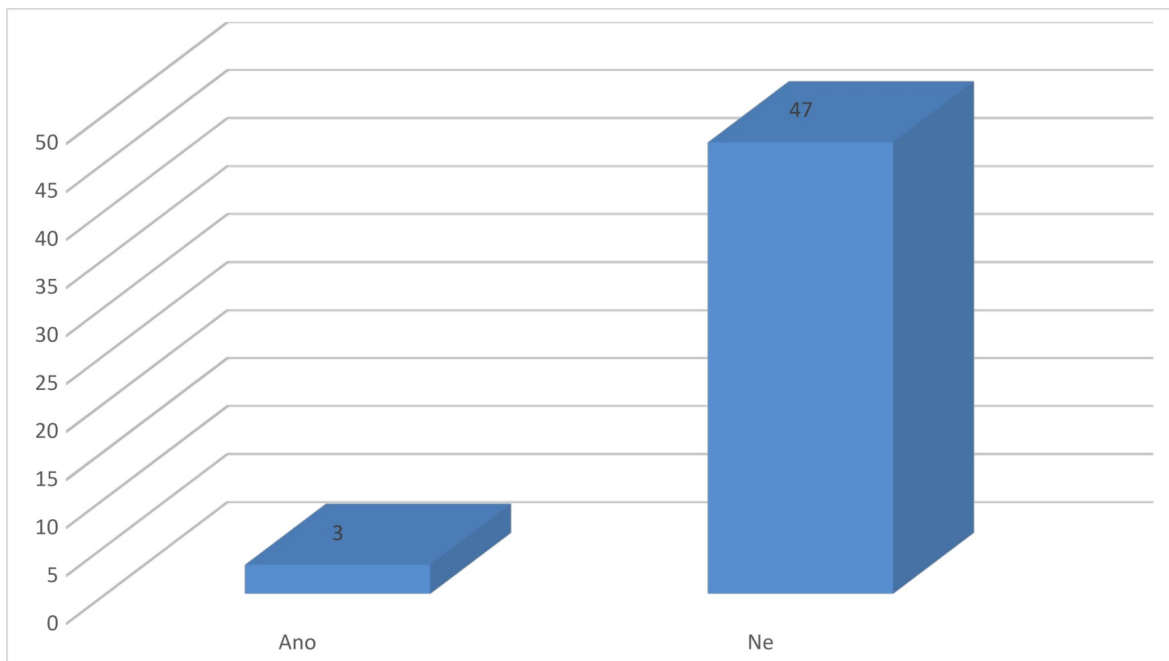
Zda se setkali respondenti u žáků s PAS s nevhodným chováním, bylo předmětem šesté dotazníkové položky. Více než 4/5 dotázaných v počtu 42 (84 %) zodpovědělo kladně, že již takové chování u žáků s PAS zažili. Zbývajících 8 oslovených (16 %) nevhodného chování žáků s PAS svědky nebylo.

Tabulka č. 7 Využití besedy se spolužáky od NAUTIS

Položka č. 7	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	3	6,00 %
Ne	47	94,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 7 Využití besedy se spolužáky od NAUTIS



Zdroj: Vlastní zpracování

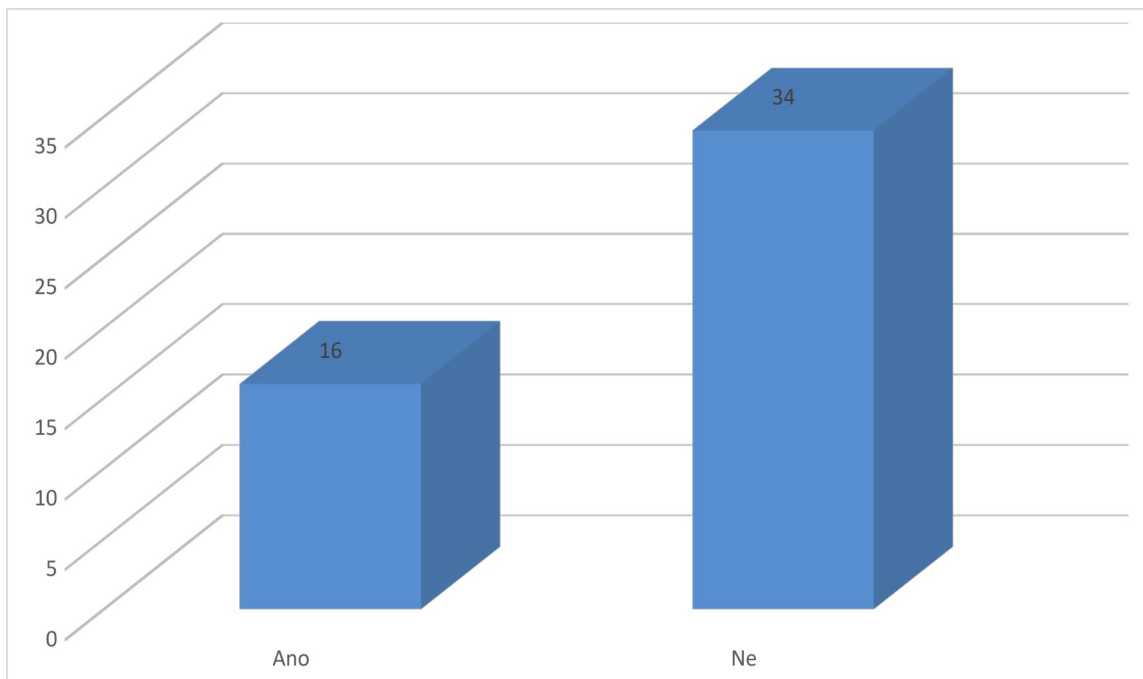
Na využití besedy pro spolužáky od organizace NAUTIS se dotazovala sedmá položka dotazníku. Pouze patnáctina respondentů v počtu 3 (6 %) tuto možnost už někdy a využila. Zbývající většina nikoliv (47; 94 %).

Tabulka č. 8 Problémy žáka s PAS s docházkou do školy

<b>Položka č. 8</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	16	32,00 %
Ne	34	68,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 8 Problémy žáka s PAS s docházkou do školy



Zdroj: Vlastní zpracování

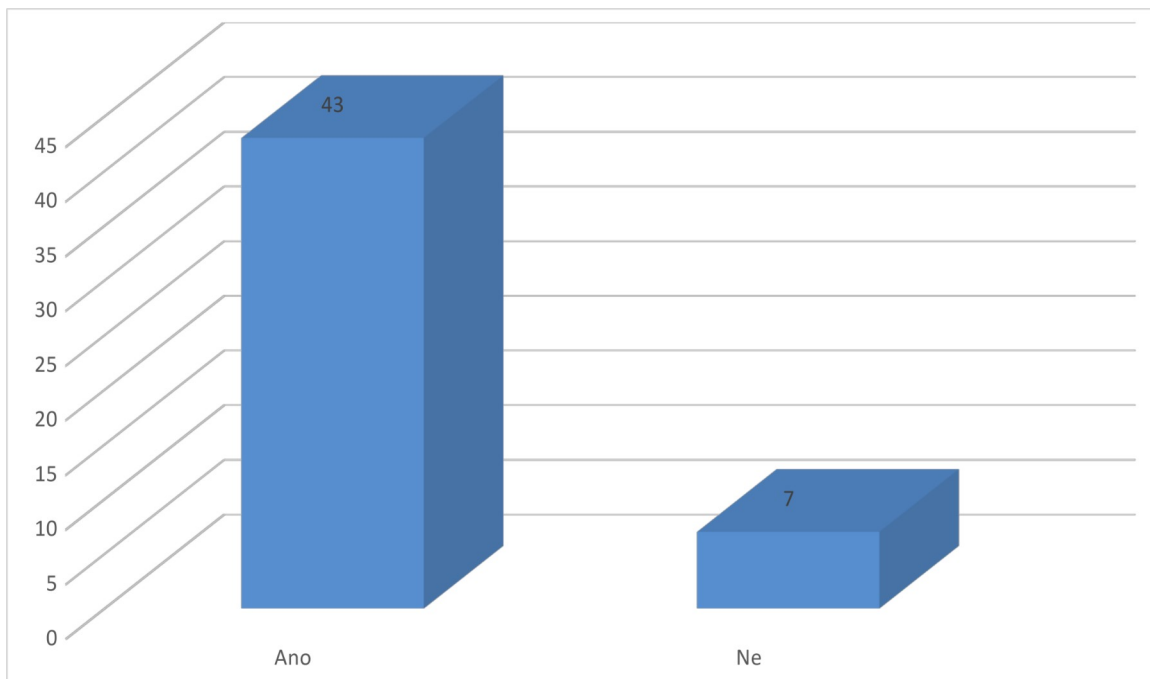
V osmé dotazníkové položce byly zjišťovány případné problémy s docházkou do školy u žáků s PAS. Třetina dotázaných v počtu 16 (32 %) u žáků s PAS zaznamenala problémy s docházkou do školy. Zbývající 2/3 oslovených v počtu 34 (68 %) tyto problémy u žáků s PAS neviduje.

Tabulka č. 9 Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě

<b>Položka č. 9</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	43	86,00 %
Ne	7	14,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 9 Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě



Zdroj: Vlastní zpracování

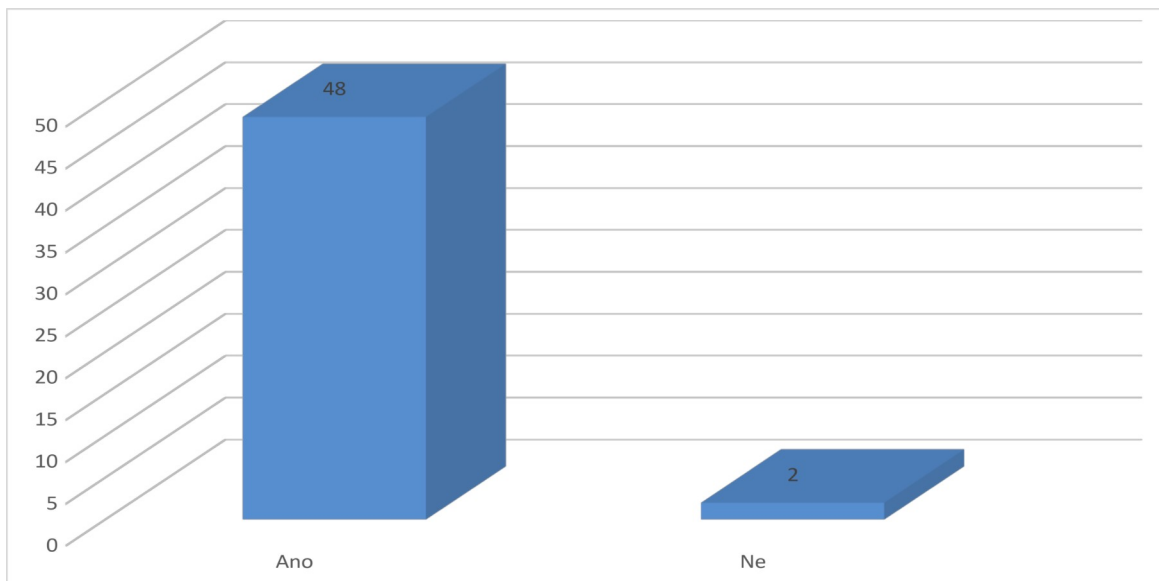
Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě respondentů mapovala devátá položka dotazníku. Většina oslovených v počtu 43 (86 %) potvrdila přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Zbývajících 7 dotázaných (14 %) odpovědělo záporně.

Tabulka č. 10 Přiznaná podpůrná opatření

<b>Položka č. 10</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	48	96,00 %
Ne	2	4,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 10 Přiznaná podpůrná opatření



Zdroj: Vlastní zpracování

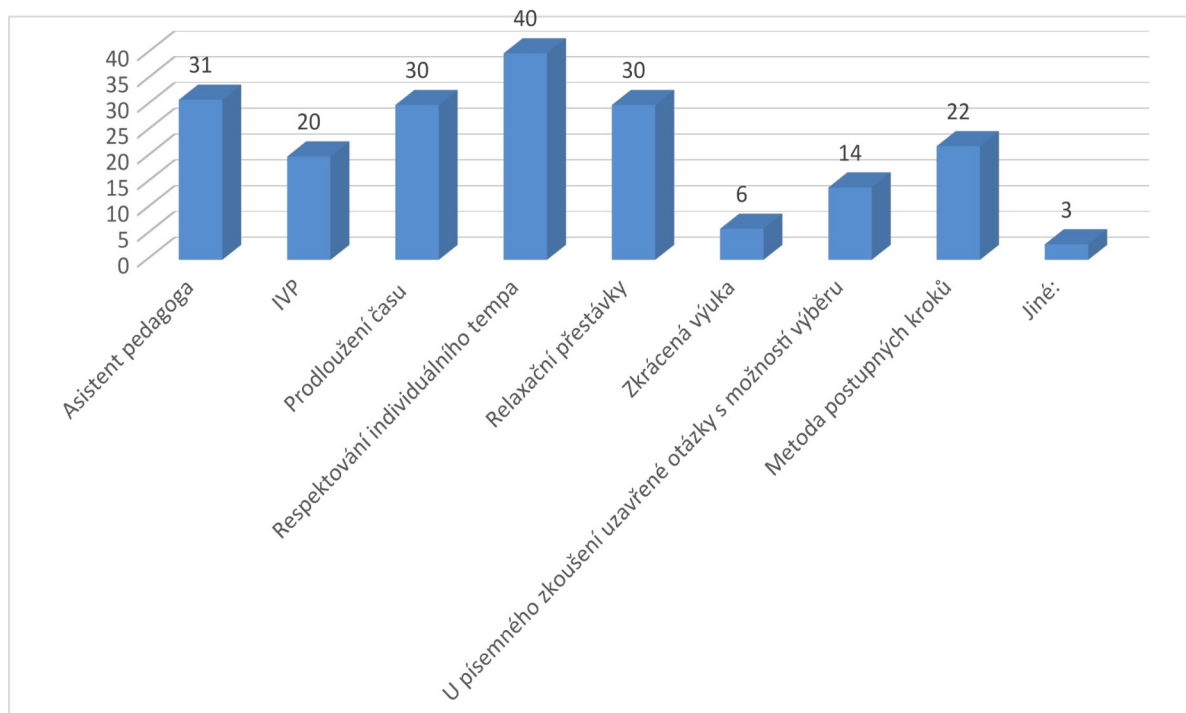
Přiznáním podpůrných opatření u žáků s PAS se zabývala desátá dotazníková položka. Téměř všichni respondenti v počtu 48 (96 %) vypověděli, že žák s PAS má přiznaná podpůrná opatření. Ve 2 případech (4 %) nebyla žákům s PAS podpůrná opatření přiznaná.

Tabulka č. 11 Přiznaná podpůrná opatření u žáka PAS

Položka č. 11	Absolutní četnost	Relativní četnost
Asistent pedagoga	31	62,00 %
IVP	20	40,00 %
Prodloužení času	30	60,00 %
Respektování individuálního tempa	40	80,00 %
Relaxační přestávky	30	60,00 %
Zkrácená výuka	6	12,00 %
U písemného zkoušení uzavřené otázky s možností výběru	14	28,00 %
Metoda postupných kroků	22	44,00 %
Jiné:	3	6,00 %
<b>Celkem</b>	<b>196</b>	<b>-</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 11 Přiznaná podpůrná opatření u žáka PAS



Zdroj: Vlastní zpracování

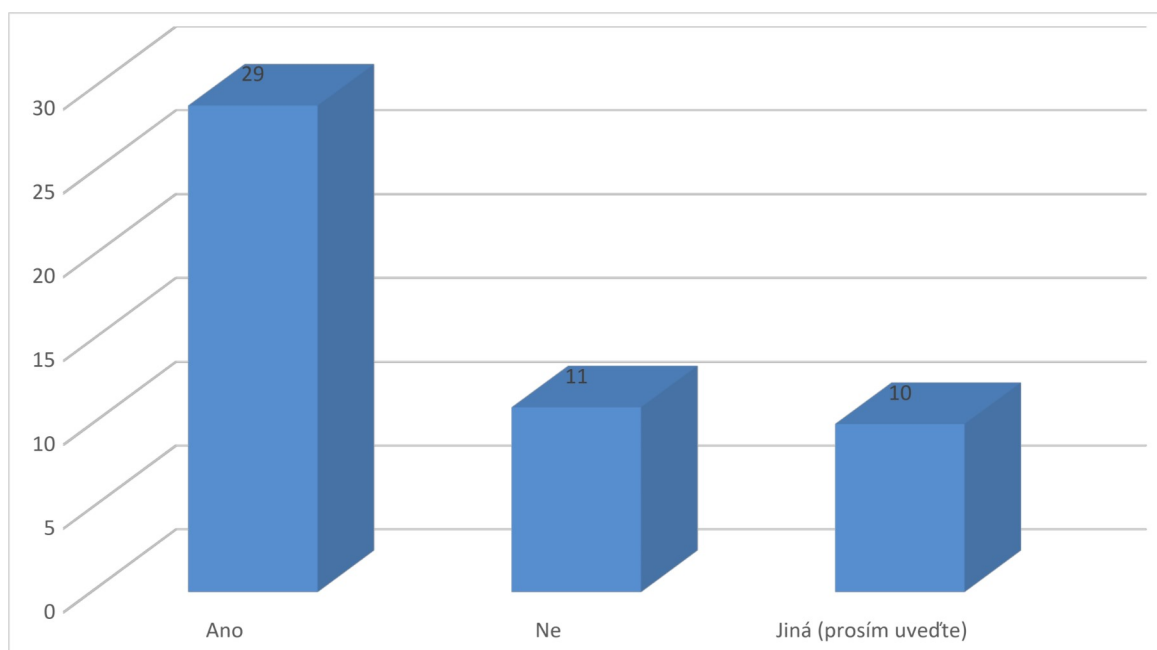
V další položce bylo zjišťováno, jaká podpůrná opatření byla žákům s PAS přiznaná. Zde mohli respondenti uvádět více možností, čímž bylo získáno 196 odpovědí. Respondenti nejčastěji uváděli jako odpověď respektování individuálního tempa (40; 80 %). Druhou nejčetnější odpovědí byl přiznaný asistent pedagoga, kterého označilo 31 dotázaných (62 %). O třetí příčku se dělí prodloužení času a relaxační přestávky s počtem odpovědí 30 (60 %). S přiznaným podpůrným opatřením metody postupných kroků se setkala 22 participantů (44 %). IVP respondenti zmiňovali ve 20 případech (40 %). Z méně častých přiznaných podpůrných opatření se jednalo o kladení uzavřených otázek s možností výběru v případě písemného zkoušení (14; 28 %), popř. zkrácenou výuku (6; 12 %). 3 respondenti (6 %) mimo uvedené možnosti poskytli vlastní odpovědi, pod čímž se skrývalo svoje pracovní místo (2x) a multisenzorické přístupy, využití augmentativní a alternativní komunikace (AAK), technologií (1x).

Tabulka č. 12 Spolupráce třídního učitele s PPP/SPC

<b>Položka č. 12</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	29	58,00 %
Ne	11	22,00 %
Jiná (prosím uveďte)	10	20,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 12 Spolupráce třídního učitele s PPP/SPC



Zdroj: Vlastní zpracování

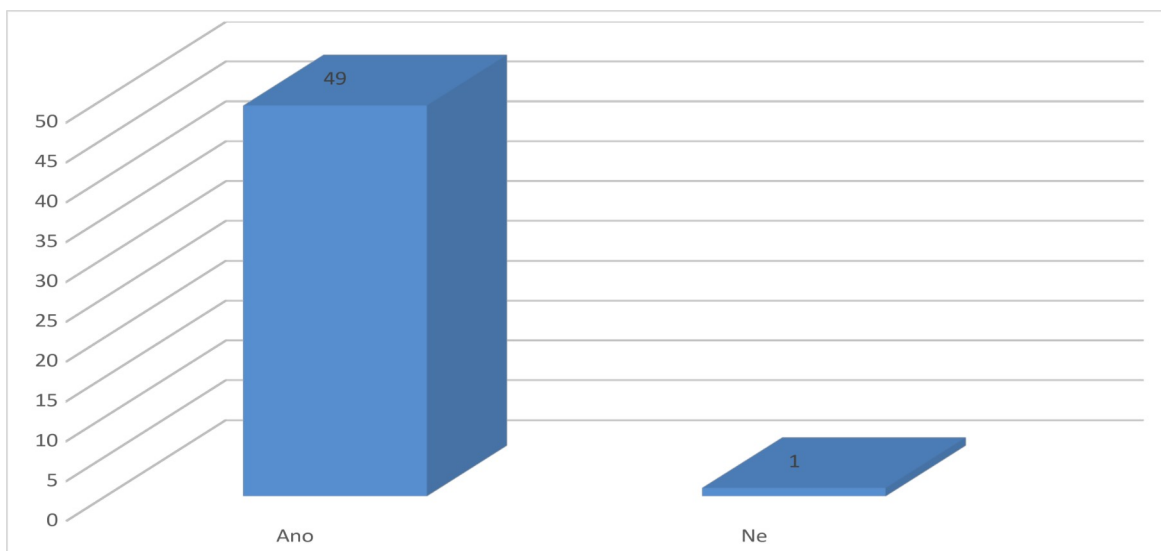
Spolupráce respondentů na pozici třídních učitelů s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) či SPC bylo předmětem dvanácté dotazníkové položky. Kladných odpovědí se sešla nadpoloviční většina v počtu 29 (58 %). Negativně odpovědělo 11 dotázaných (22 %). Pětina respondentů v počtu 10 (20 %) se vyjádřila prostřednictvím možnosti jiné, ve které respondenti ve většině případů uváděli, že nejsou v pozici třídního učitele (9x) a že kontakt se SPC zajišťuje koordinátor ve škole.

Tabulka č. 13 Důležitost žákova citění ve škole pro respondenty

<b>Položka č. 13</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	49	98,00 %
Ne	1	2,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 13 Důležitost žákova citění ve škole pro respondenty



Zdroj: Vlastní zpracování

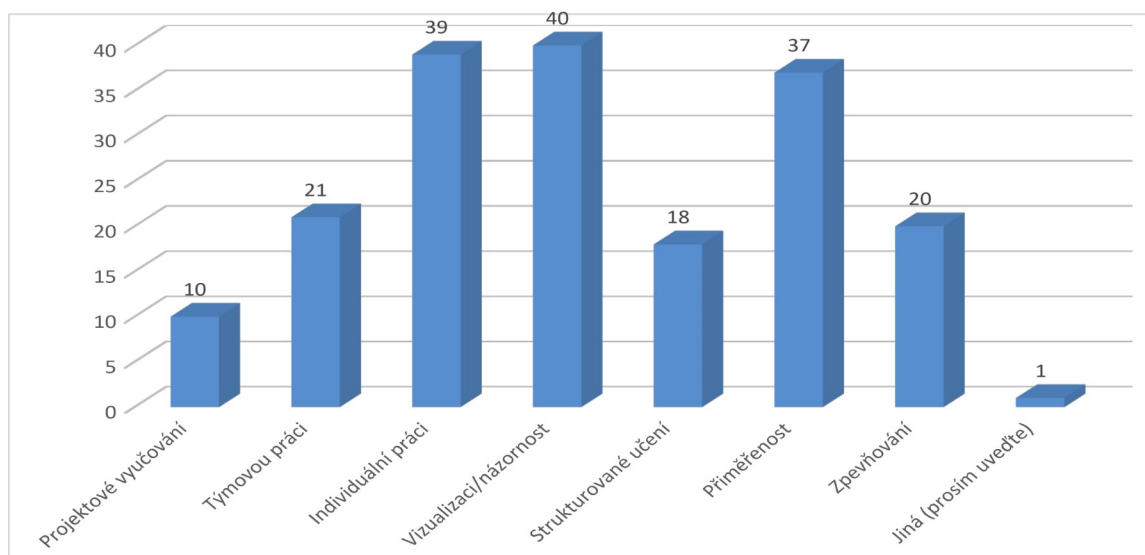
V rámci třinácté dotazníkové položky respondenti uváděli, jak je pro ně jako pro učitele důležité, jak se žák ve škole cítí. Až na jediného respondenta (1; 2 %) zodpověděli všichni dotázaní kladně (49; 98 %), tedy, že jsou pro ně pocity žáků ohledně školy zásadní.

Tabulka č. 14 Nejčastěji využívané metody ve vyučování

<b>Položka č. 14</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Projektové vyučování	10	20,00 %
Týmovou práci	21	42,00 %
Individuální práci	39	78,00 %
Vizualizaci/názornost	40	80,00 %
Strukturované učení	18	36,00 %
Přiměřenost	37	74,00 %
Zpevňování	20	40,00 %
Jiná (prosím uveďte)	1	2,00 %
<b>Celkem</b>	<b>186</b>	<b>-</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 14 Nejčastěji využívané metody ve vyučování



Zdroj: Vlastní zpracování

Další polootevřená položka zjišťovala nejčastěji používané vyučovací metody mezi respondenty. Umožněním výběru více variant se sešlo 186 odpovědí. Participanti nejčastěji uváděli vizualizaci a názornost, a to ve 40 případech (80 %). Osvědčenou je rovněž individuální práce, kterou využívá 39 dotázaných (78 %). Přiměřenost skončila na třetím místě s počtem odpovědí 37 (74 %). Další metody ve vyučování využívá méně než polovina oslovených. Týmovou práci uplatňuje 21 respondentů (42 %), zpevňování aplikuje 20 dotázaných (40 %), strukturované učení využívá 18 participantů (36 %) a

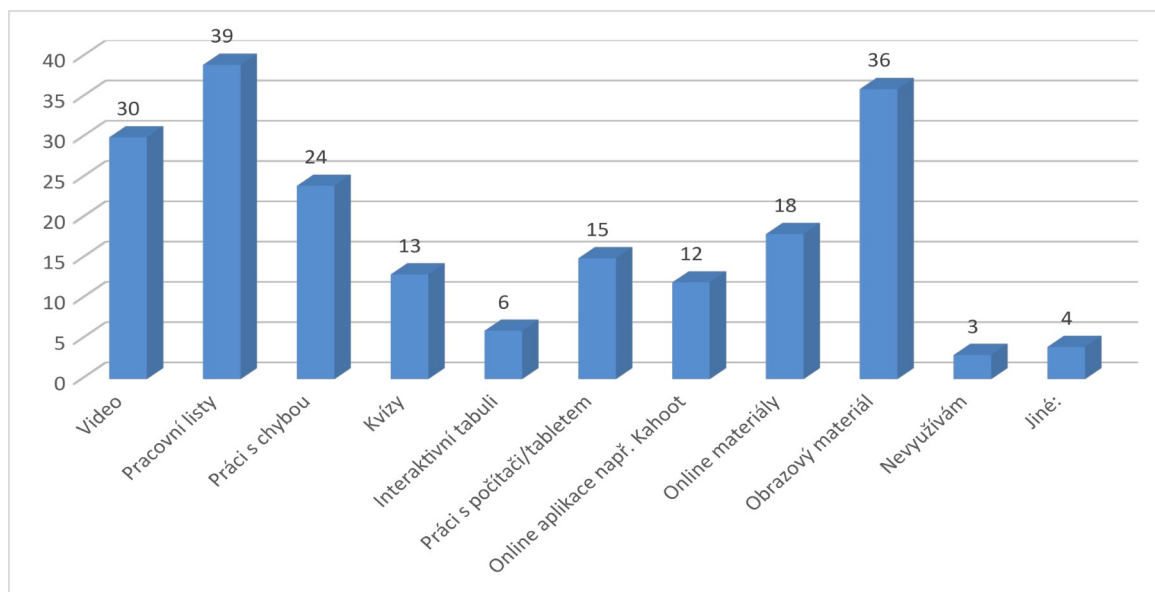
projektové vyučování 10 oslovených (20 %). Jeden respondent využil možnosti jiné a uvedl videomodeling, nácvik sociálních dovedností (tj. vše výše v rámci strukturovaného učení), práce s motivací, prvky pozitivní podpory chování, senzorické integrace, bazální stimulaci, multisenzorické metody.

Tabulka č. 15 Využívání pomůcek při práci s žáky

<b>Položka č. 15</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Video	30	60,00 %
Pracovní listy	39	78,00 %
Práci s chybou	24	48,00 %
Kvízy	13	26,00 %
Interaktivní tabuli	6	12,00 %
Práci s počítači/tabletem	15	30,00 %
Online aplikace např. Kahoot	12	24,00 %
Online materiály	18	36,00 %
Obrazový materiál	36	72,00 %
Nevyužívám	3	6,00 %
Jiné:	4	8,00 %
<b>Celkem</b>	<b>200</b>	<b>-</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 15 Využívání pomůcek při práci s žáky



Zdroj: Vlastní zpracování

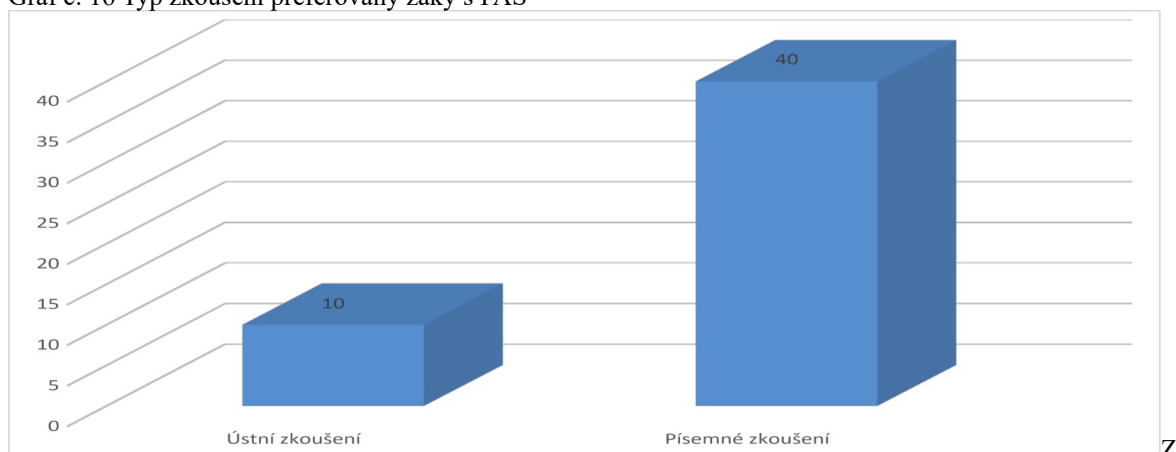
Patnáctá dotazníková položka zjišťovala, zda respondenti využívají při práci s žáky ve svém předmětu některé z pomůcek. Jelikož se jednalo o položku s povoleným výběrem více možností, došlo ke shromáždění 200 odpovědí. Nejčastěji uváděnou pomůckou byly pracovní listy s četností 39 (78 %). Obrazový materiál při práci s žáky se osvědčil u 36 participantů (72 %). Video využívá 30 ze všech dotázaných (60 %). Z dalších používaných pomůcek se jednalo o práci s chybou (24; 48 %). Online materiály používá 18 oslovených (36 %). Práci s počítači/tablety využívá necelá třetina zúčastněných (15; 30 %). Více než čtvrtina participantů v počtu 13 (26 %) pracuje s žáky ve svém předmětu s kvízy. O jednoho dotázaného méně (12; 24 %) má zkušenosti s online aplikací jako např. Kahoot. S interaktivní tabulí pracuje 6 oslovených (12 %). Pouze ve 3 případech (6 %) k žádnému využívání pomůcek při práci s žáky nedochází. Dále se našli 4 respondenti (8 %), kteří položku zodpověděli prostřednictvím možnosti jiné, pod čímž se skrývalo: a) „učím odborný výcvik – řemeslo (teorii pouze jako doplnění praktického zaučení),“ b) „ukázka činnosti s popisem,“ c) „individuální přístup“ a d) „technologické postupy v bodech, přiřazovací kartičky.“

Tabulka č. 16 Typ zkoušení preferovaný žáky s PAS

<b>Položka č. 16</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ústní zkoušení	10	20,00 %
Písemné zkoušení	40	80,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 16 Typ zkoušení preferovaný žáky s PAS



droj: Vlastní zpracování

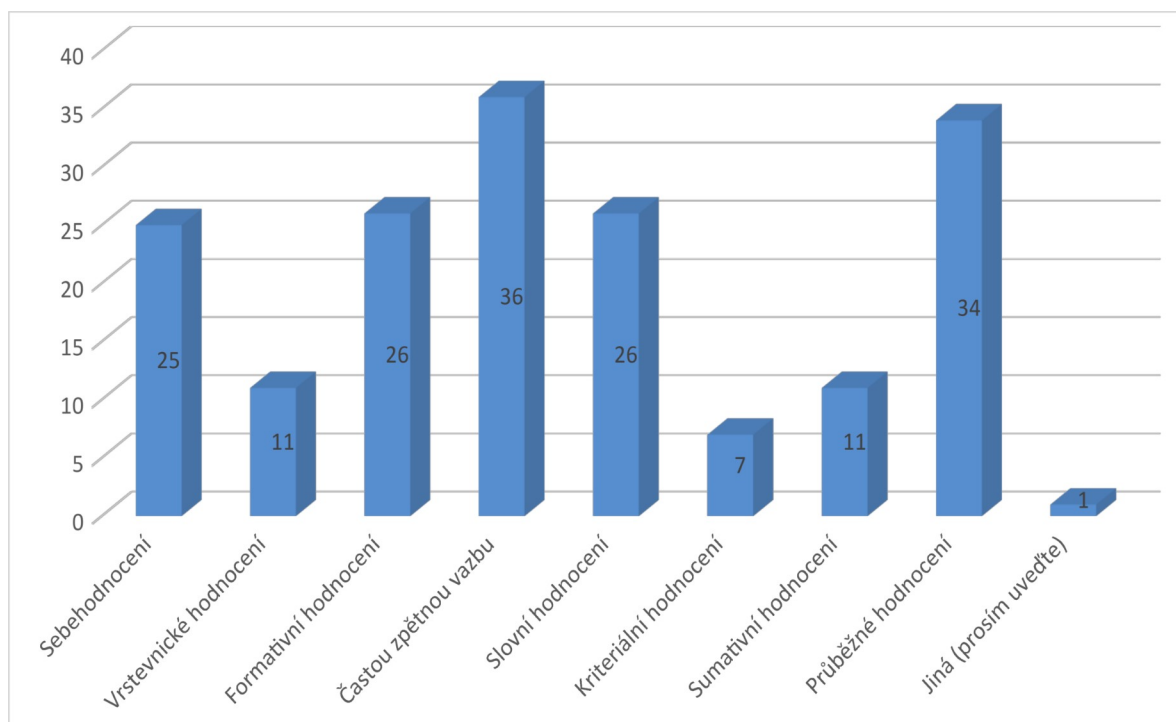
Preference žáků s PAS ohledně typu zkoušení mapovala šestnáctá položka dotazníku. Z té vyplynulo, že podle přesně 4/5 respondentů (40; 80 %) žáci s PAS upřednostňují písemné zkoušení oproti 1/5 participantů (10; 20 %), podle kterých žáci s PAS dávají přednost ústnímu zkoušení.

Tabulka č. 17 Typ hodnocení využívaného u žáků s PAS

<b>Položka č. 17</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Sebehodnocení	25	50,00 %
Vrstevnické hodnocení	11	22,00 %
Formativní hodnocení	26	52,00 %
Častou zpětnou vazbu	36	72,00 %
Slovní hodnocení	26	52,00 %
Kriteriální hodnocení	7	14,00 %
Sumativní hodnocení	11	22,00 %
Průběžné hodnocení	34	68,00 %
Jiná (prosím uveďte)	1	2,00 %
<b>Celkem</b>	<b>177</b>	<b>-</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 17 Typ hodnocení využívaného u žáků s PAS



Zdroj: Vlastní zpracování

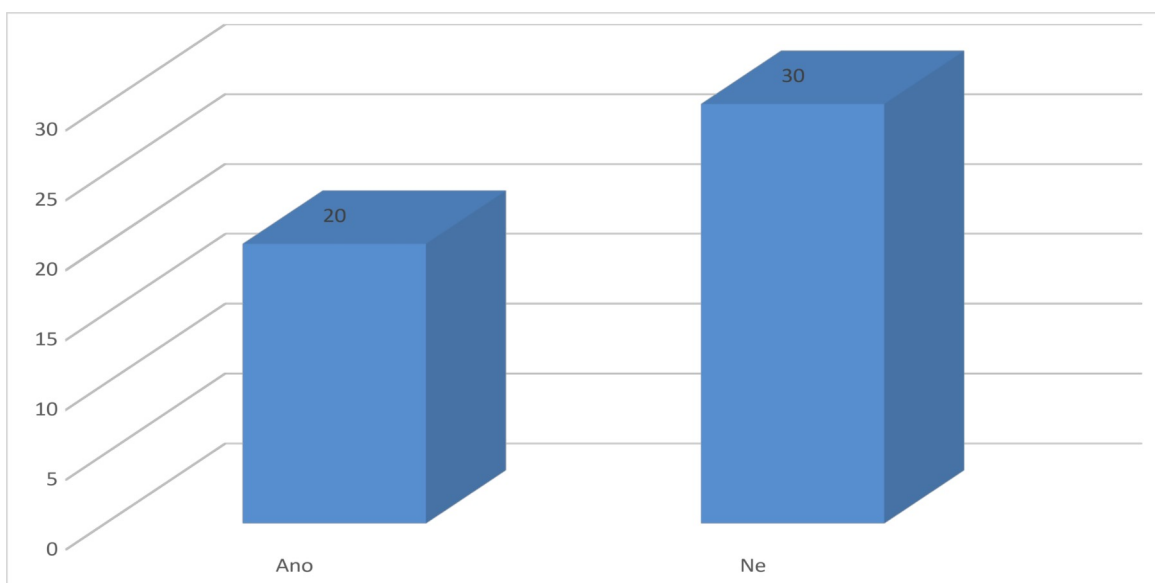
V rámci sedmnácté dotazníkové položky byly zjišťovány typy využívaného hodnocení u žáků s PAS. Vlivem možnosti výběru více odpovědí došlo ke sběru 177 responzí. Nejčastěji využívaným hodnocením u žáků s PAS se stala častá zpětná vazba (36; 72 %). Z dalších velice častých hodnocení se jednalo o průběžné hodnocení (34; 68 %). Shodně po 26 odpovědích (52 %) se sešlo u možností formativního a slovního hodnocení. Sebehodnocení jako využívaný typ hodnocení u žáků s PAS označila přesně polovina dotázaných (25; 50 %). Shodně po 11 participantech (22 %) se přiřadilo k vrstevnickému a sumativnímu hodnocení. Kriteriaální hodnocení aplikuje pro hodnocení žáků s PAS 7 dotázaných (14 %). Jediný zúčastněný (2 %) kromě nabídnutých možností uvedl ještě „je to kombinace výše uvedených, v závislosti na míře postižení, bude jiné u žáků s PAS bez poruchy intelektu a jiné u žáků s PAS s poruchou intelektu.“

Tabulka č. 18 Zadávání domácích úkolů

<b>Položka č. 18</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	20	40,00 %
Ne	30	60,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 18 Zadávání domácích úkolů



Zdroj: Vlastní zpracování

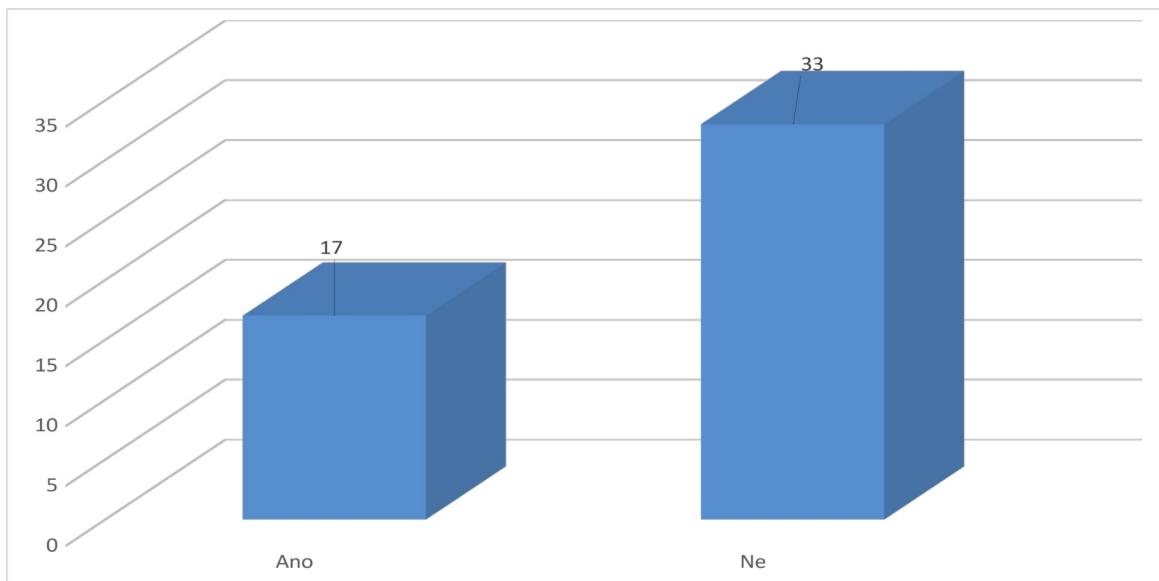
Zadávají-li respondenti žákům s PAS domácí úkoly, se zabývala osmnáctá dotazníková položka. Nadpoloviční většina dotázaných v počtu 30 (60 %) žákům domácí úkoly nezadává. Zbývající menšina participantů v počtu 20 (40 %) domácí úkoly naopak žákům s PAS zadává.

Tabulka č. 19 Vytváření portfolia s žáky

<b>Položka č. 19</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	17	34,00 %
Ne	33	66,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 19 Vytváření portfolia s žáky



Zdroj: Vlastní zpracování

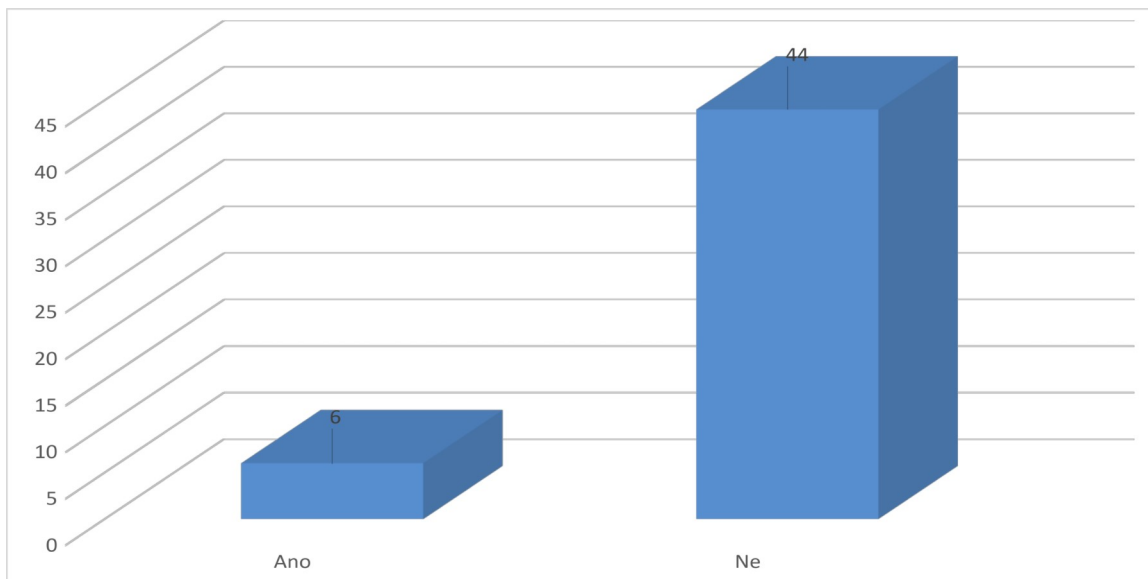
Vytváření portfolia s žáky s PAS se věnovala devatenáctá dotazníková položka. Z odpovědí vyplynulo, že 2/3 dotázaných v počtu 33 (66 %) žákovské portfolio nevytváří, kdežto zbývající 1/3 oslovených v počtu 17 (34 %) ano.

Tabulka č. 20 Zkušenosti s video-tréninkem u žáků s PAS

<b>Položka č. 20</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	6	12,00 %
Ne	44	88,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 20 Zkušenosti s video-tréninkem u žáků s PAS



Zdroj: Vlastní zpracování

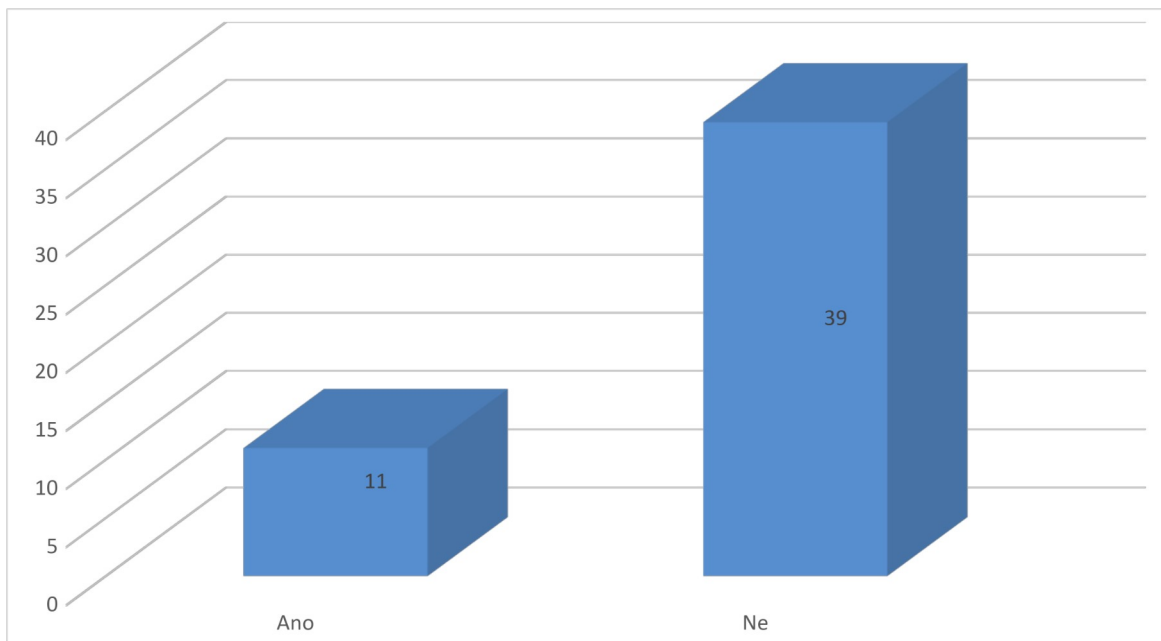
Na zkušenost respondentů s video-tréninkem u žáků s PAS se ptala dvacátá dotazníková položka. Jednoznačná většina participantů v počtu 44 (88 %) žádnou takovou zkušenost prozatím nemá. Pouhých 6 dotázaných (12 %) již s video-tréninkem u žáků s PAS pracovala.

Tabulka č. 21 Zkušenosti s tripartitními schůzkami u žáků s PAS

<b>Položka č. 21</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	11	22,00 %
Ne	39	78,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 21 Zkušenosti s tripartitními schůzkami u žáků s PAS



Zdroj: Vlastní zpracování

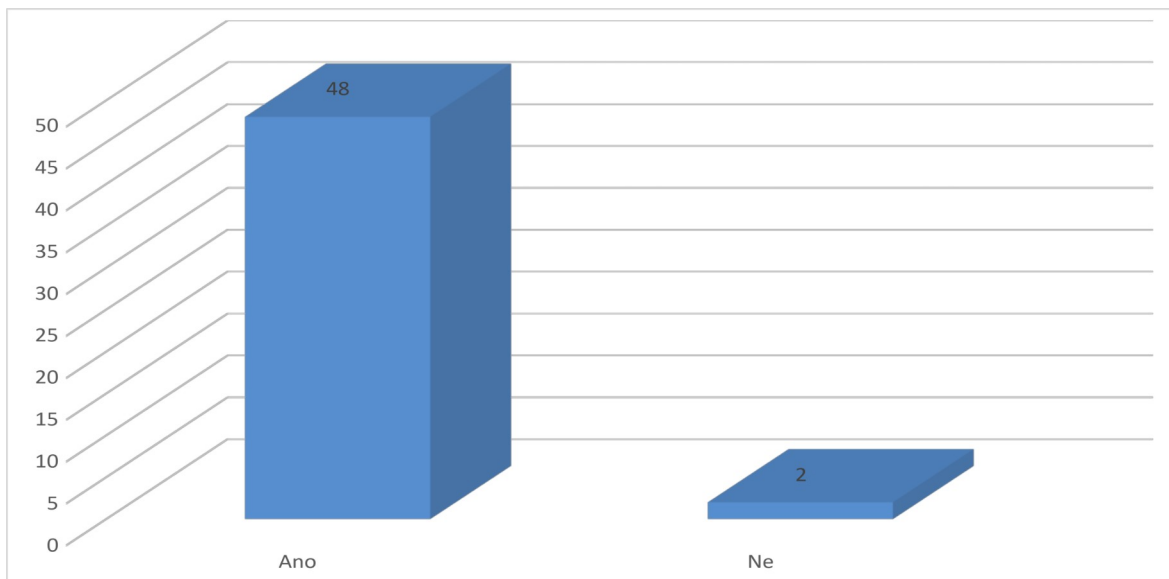
Zkušenostmi respondentů s tripartitními schůzkami se zabývala jedenadvacátá položka dotazníku. Více než  $\frac{3}{4}$  oslovených v počtu 39 (78 %) odpovědělo negativně, tedy že žádnou takovou zkušenost dosud nemají. Zbývajících 11 oslovených v počtu 11 (22 %) uvedlo naopak kladnou odpověď a potvrdilo zkušenost s tripartitními schůzkami.

Tabulka č. 22 Využívání online žákovské knížky ve škole

<b>Položka č. 22</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	48	96,00 %
Ne	2	4,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 22 Využívání online žákovské knížky ve škole



Zdroj: Vlastní zpracování

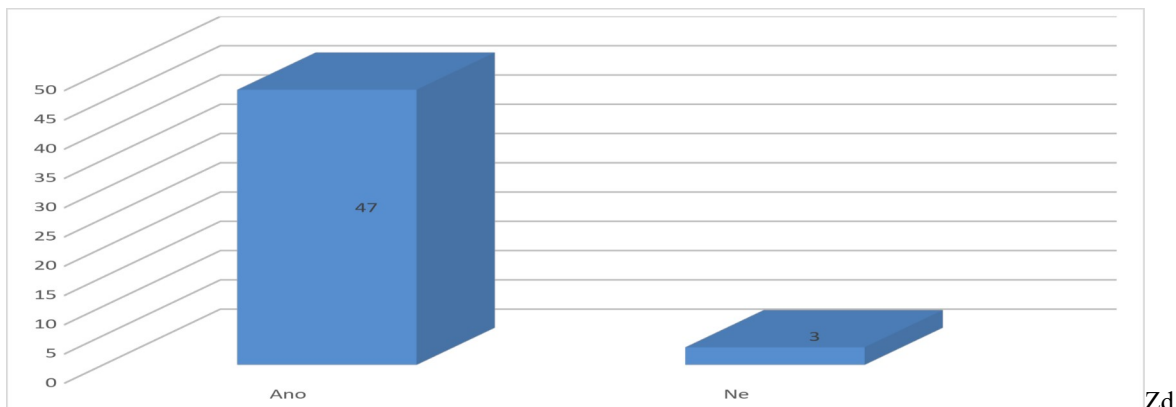
Jestli respondenti ve škole využívají online žákovskou knížku jako např. Bakaláře, zjišťovala dvaadvacátá dotazníková položka. Drtivá většina zúčastněných v počtu 48 (96 %) online žákovskou knížku ve škole využívá, zbývající 2 oslovení (4 %) nikoliv.

Tabulka č. 23 Přítomnost jiného žáka se SVP ve třídě

Položka č. 23	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	47	94,00 %
Ne	3	6,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 23 Přítomnost jiného žáka se SVP ve třídě



roj: Vlastní zpracování

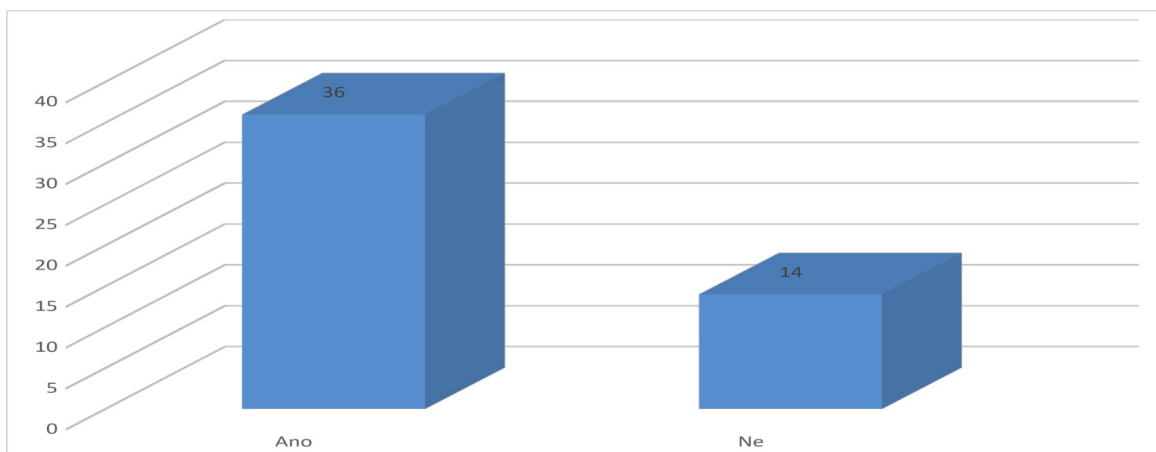
Přítomnost jiného žáka se SVP ve třídě vedle žáka s PAS mapovala tříadvacátá položka dotazníku. 47 participantů (94 %) vypovědělo, že ve třídě kromě žáka s PAS byl také jiný žák se SVP. V pouhých 3 případech (6 %) byl ve třídě přítomen pouze žák s PAS.

Tabulka č. 24 Problémy žáka s PAS s jiným žákem se SVP

Položka č. 24	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	36	72,00 %
Ne	14	28,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 24 Problémy žáka s PAS s jiným žákem se SVP



Zdroj: Vlastní zpracování

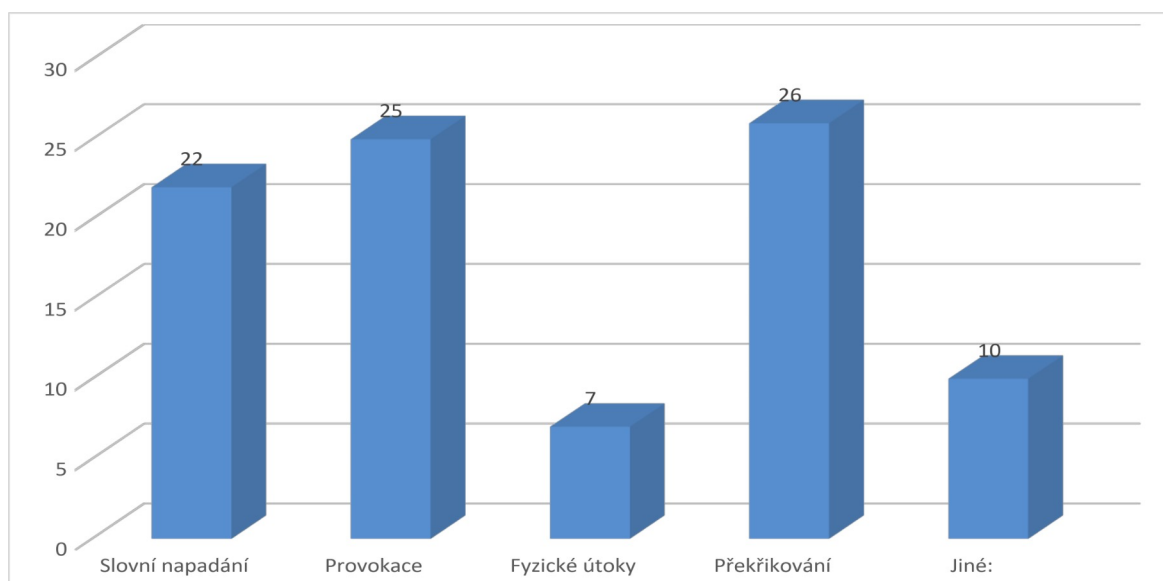
Další dotazníková položka navazuje na předchozí a zkoumá, jestli se vyskytly konflikty žáka s PAS s jiným žákem se SVP. Majoritní část respondentů v počtu 36 (72 %) uvedla kladnou odpověď, tedy že se již setkali s problémy mezi žákem s PAS a jiným žákem se SVP. Minoritní část dotázaných v počtu 14 (28 %) tyto konflikty ve svých odpovědích nepotvrdila.

Tabulka č. 25 Typ problému žáka s PAS s jiným žákem se SVP

<b>Položka č. 25</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Slovní napadání	22	44,00 %
Provokace	25	50,00 %
Fyzické útoky	7	14,00 %
Překřikování	26	52,00 %
Jiné:	10	20,00 %
<b>Celkem</b>	<b>90</b>	<b>-</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 25 Typ problému žáka s PAS s jiným žákem se SVP



Zdroj: Vlastní zpracování

V případě, že respondenti v rámci předešlé dotazníkové položky odpověděli kladně, byli požádáni o bližší specifikaci problémů, ke kterým dochází mezi žákem s PAS a jiným žákem se SVP. Umožněním výběru více možností bylo shromážděno 90 odpovědí.

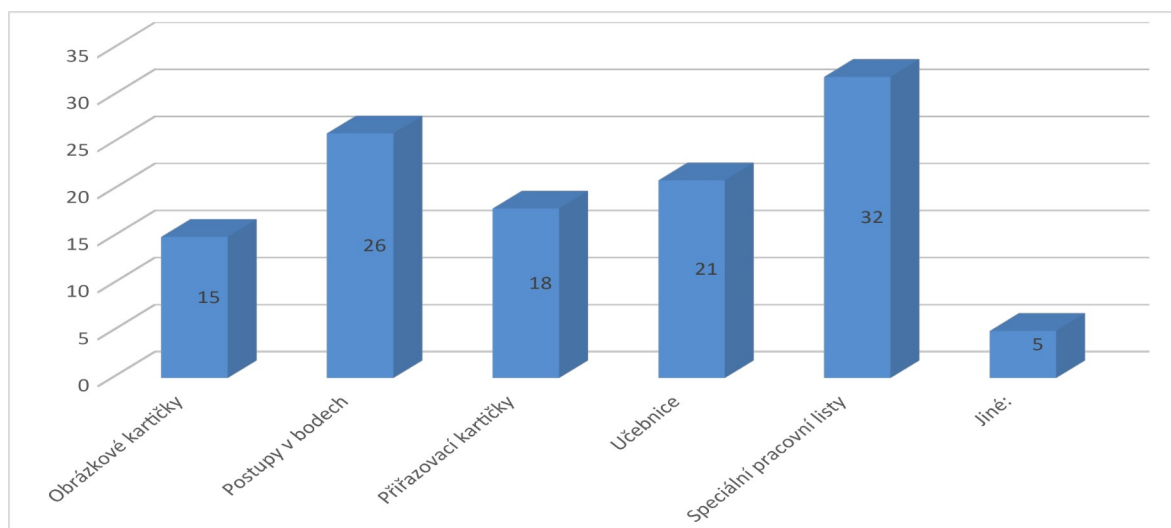
Nejčastějším konfliktem respondenti zvolili překřikování (26; 52 %). Provokace se umístila na druhém místě s počtem výskytů 25 (50 %). Také slovní napadání bylo četným zdrojem problémů (22; 44 %). Z méně častých se pak jednalo o fyzické útoky (7; 14 %). Nabídnuté možnosti doplnilo 10 dotázaných (20 %), kteří ve své odpovědi uvedlo 7x žádné problémy, 1x žák s PAS byl šikanovaný, 1x „často jsou to spíše potíže vyplývající s nedostatečně osvojených nebo chybějících kompetencí v komunikaci a sociálních dovednostech, neadekvátní kontakt např., nebo naopak neadekvátní reakce na oslovení, dotek, mimo školní prostředí jsem se setkala se širším spektrem náročného chování“ a 1x vyčleňování.

Tabulka č. 26 Vytváření pomůcek v rámci předmětu respondentů

Položka č. 26	Absolutní četnost	Relativní četnost
Obrázkové kartičky	15	30,00 %
Postupy v bodech	26	52,00 %
Přiřazovací kartičky	18	36,00 %
Učebnice	21	42,00 %
Speciální pracovní listy	32	64,00 %
Jiné:	5	10,00 %
<b>Celkem</b>	<b>117</b>	<b>-</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 26 Vytváření pomůcek v rámci předmětu respondentů



Zdroj: Vlastní zpracování

V šestadvacáté položce dotazníku bylo zjišťováno, jestli respondenti v rámci svého předmětu vytvářeli pomůcky a které. Vlivem povolení výběru více možností došlo k získání 117 odpovědí. V nejvíce případech (32; 64 %) respondenti přiznali vytváření speciálních pracovních listů. Druhou nejčastěji vytvářenou pomůckou v rámci předmětu respondentů byly postupy v bodech (26; 52 %). V řadě případů si participanti vytvářeli vlastní učebnice (21; 42 %). Přiřazovací kartičky si pro výuku svého předmětu vyrobilo 18 oslovených (36 %). Z nejméně častých vytvořených pomůcek se jednalo o obrázkové kartičky (15; 30 %).

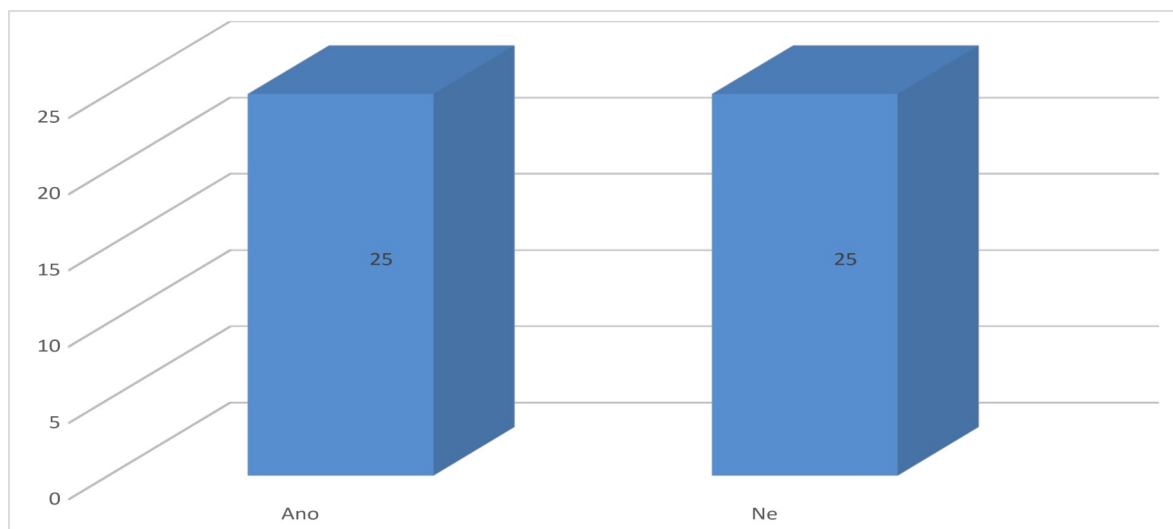
Zbývajících 5 dotázaných (10 %) mělo potřebu kromě uvedených možností svou odpověď rozšířit a využilo možnosti jiné, pod čímž se skrývalo 3x žádné, 1x „*strukturované úkoly obecně – vytvářím a také kupuji, nebo používám běžné věci, jako např. při výuce Vv reálné objekty*“ a 1x „*Běžací technologické postupy.*“

Tabulka č. 27 Uvítání většího zapojení rodičů žáka s PAS

<b>Položka č. 27</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	25	50,00 %
Ne	25	50,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 27 Uvítání většího zapojení rodičů žáka s PAS



Zdroj: Vlastní zpracování

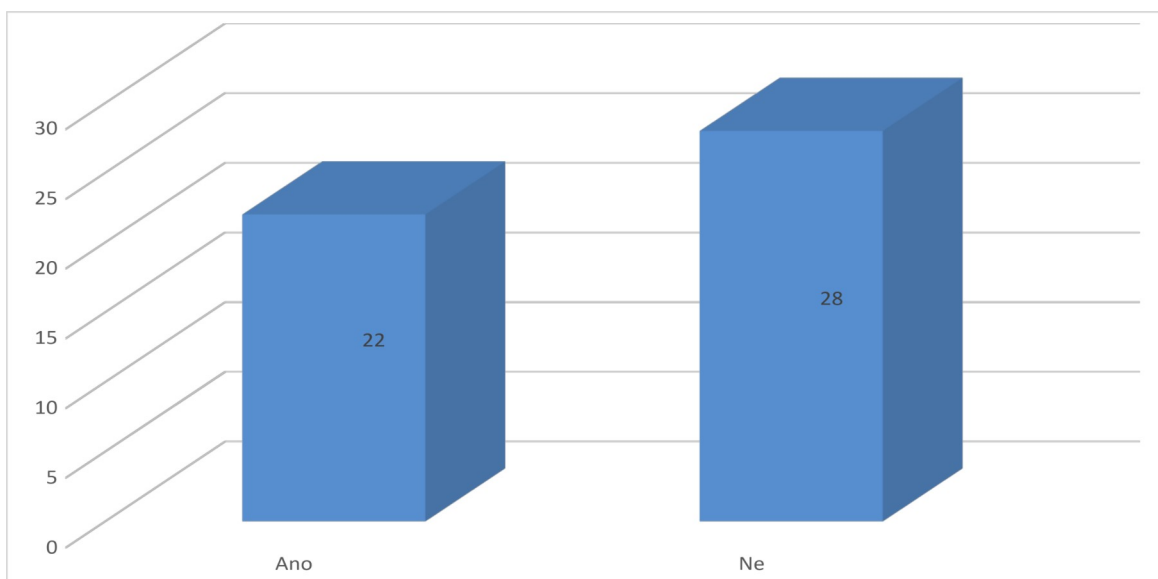
Jestli by respondenti uvítali větší zapojení rodičů žáka s PAS do dění a vzdělávání, zjišťovala sedmadvacátá položka dotazníku. Jedná se o jedinou položku, ve které respondenti odpovídali shodně u obou možností. Polovina dotázaných v počtu 25 (50 %) by větší zapojení rodičů žáka s PAS uvítala, naopak druhá polovina nikoliv.

Tabulka č. 28 Kázeňské problémy žáka s PAS ve škole

<b>Položka č. 28</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	22	44,00 %
Ne	28	56,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 28 Kázeňské problémy žáka s PAS ve škole



Zdroj: Vlastní zpracování

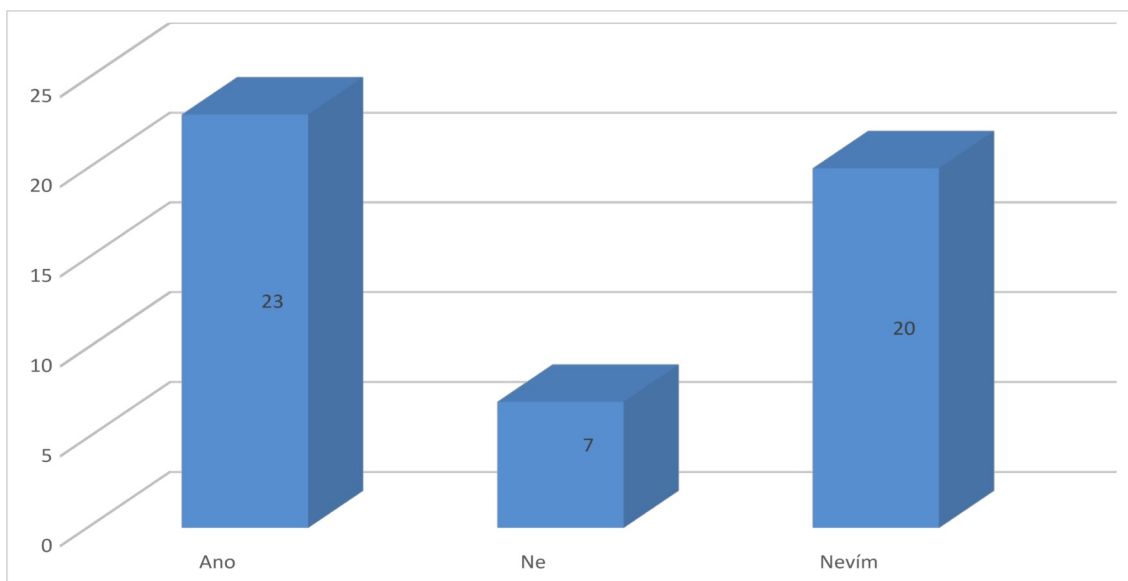
Výskytem kázeňských problémů žáka s PAS ve škole se zabývala osmadvacátá dotazníková položka. Podle nadpoloviční většiny oslovených v počtu 28 (56 %) žák s PAS ve škole kázeňské problémy neměl. Zbývající menšina participantů v počtu 22 (44 %) kázeňské problémy u žáka s PAS přiznala.

Tabulka č. 29 Docházení žáka s PAS na psychoterapie

<b>Položka č. 29</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	23	46,00 %
Ne	7	14,00 %
Nevím	20	40,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 29 Docházení žáka s PAS na psychoterapie



Zdroj: Vlastní zpracování

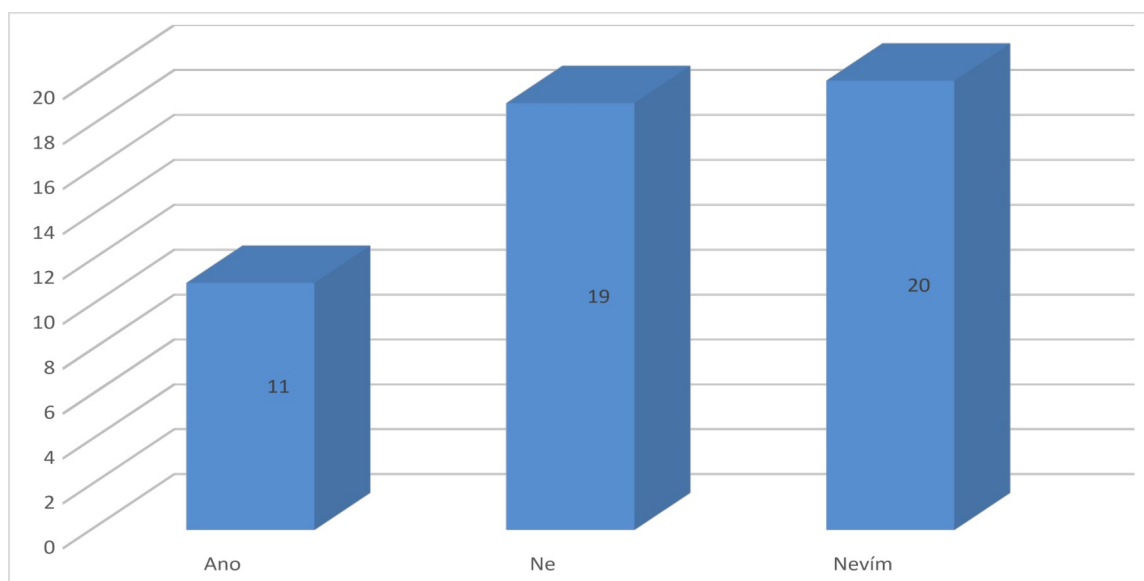
V devětadvacáté dotazníkové položce byla pozornost zaměřená na docházku žáka s PAS na psychoterapie. V nejvíce případech respondenti uváděli docházení žáka s PAS na psychoterapie (23; 46 %). O tři dotázané méně (20; 40 %) si odpovědi nebylo jistých, a tak volili neutrální možnost nevím. 7 zbývajících participantů (14 %) uvedlo, že žádný z žáků s PAS na psychoterapie nedochází.

Tabulka č. 30 Zkušenosti se sebepoškozováním žáka s PAS

<b>Položka č. 30</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	11	22,00 %
Ne	19	38,00 %
Nevím	20	40,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 30 Zkušenosti se sebepoškozováním žáka s PAS



Zdroj: Vlastní zpracování

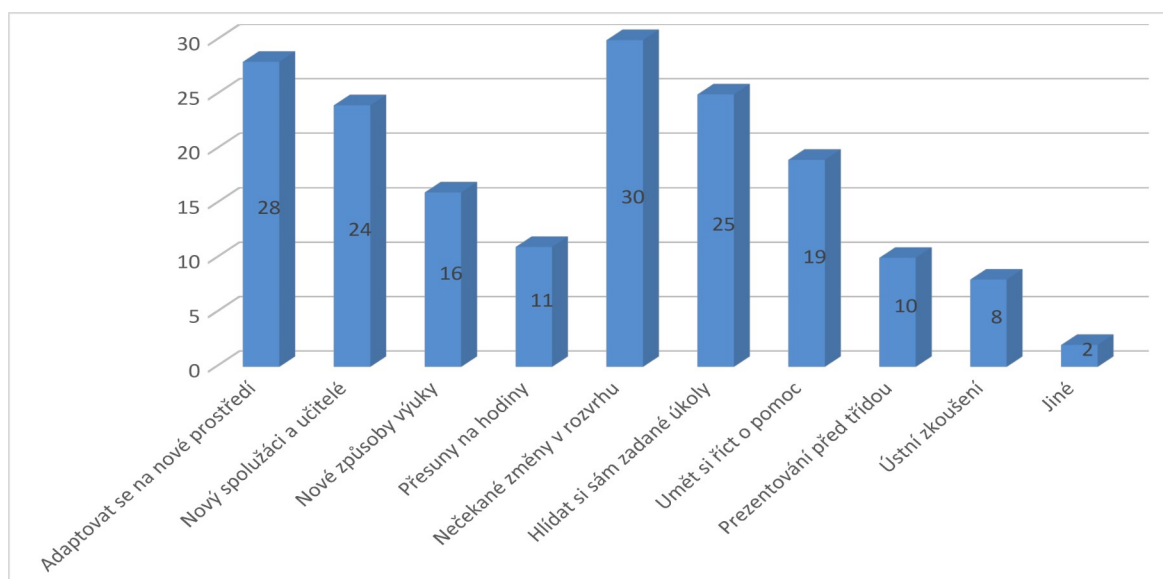
Dalším citlivým tématem – zkušeností se sebepoškozováním žáků s PAS – se zabývala třicátá položka dotazníku. Nejvíce odpovědí v počtu 20 (40 %) se sešlo u neutrální možnosti nevím. Druhou nejčastější odpovědí byla negativní odpověď ne, kterou označilo 19 respondentů (38 %). Stále však vysoké číslo připadá na zbývajících 11 participantů (22 %) se zkušeností se sebepoškozováním některého z jejich žáků s PAS.

Tabulka č. 31 Největší problémy žáků s PAS

<b>Položka č. 31</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Adaptovat se na nové prostředí	28	56,00 %
Noví spolužáci a učitelé	24	48,00 %
Nové způsoby výuky	16	32,00 %
Přesuny na hodiny	11	22,00 %
Nečekané změny v rozvrhu	30	60,00 %
Hlídat si sám zadané úkoly	25	50,00 %
Umět si říct o pomoc	19	38,00 %
Prezentování před třídou	10	20,00 %
Ústní zkoušení	8	16,00 %
Jiné	2	4,00 %
<b>Celkem</b>	<b>173</b>	<b>-</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 31 Největší problémy žáků s PAS



Zdroj: Vlastní zpracování

Největší problémy žáků s PAS mapovala jedenatřicátá položka dotazníku. Jelikož byl umožněn výběr více možností, sešlo se 173 odpovědí. Podle respondentů žákům s PAS dělají největší problémy nečekané změny v rozvrhu (30; 60 %). Dalším častým problémem je adaptace na nové prostředí (28; 56 %). Samostatné hlídání zadaných úkolů představuje pro žáky s PAS problém podle 25 participantů (50 %). Problematictí mohou být v řadě případů také noví spolužáci či učitelé (24; 48 %). Četným problémem je také podle 19

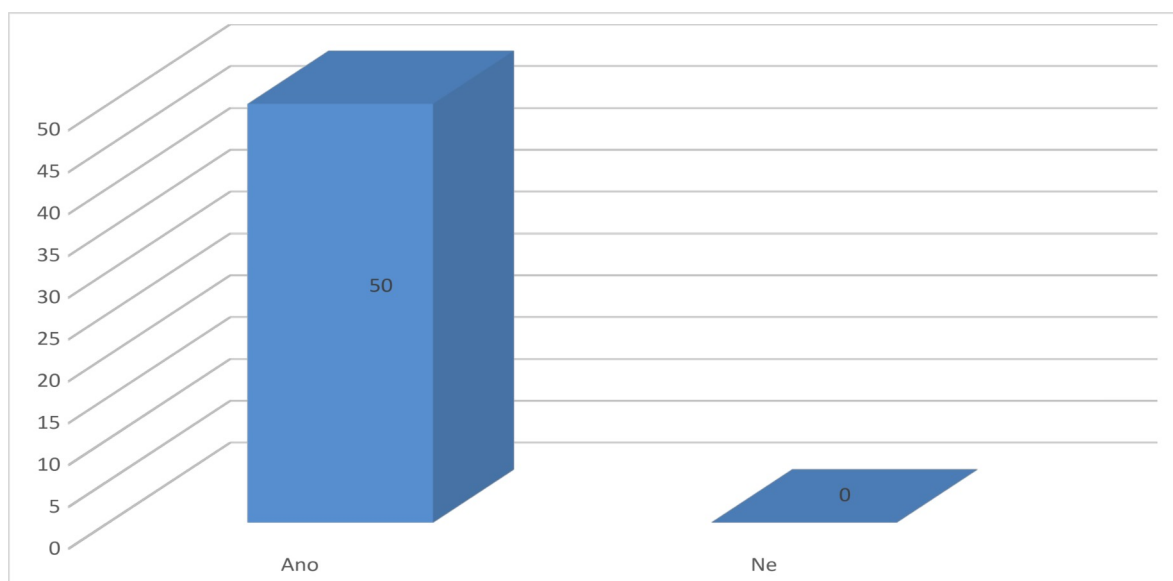
oslovených (38 %) umět si říct o pomoc. Nové způsoby výuky způsobují problémy u žáků s PAS podle 16 respondentů (32 %). Také přesuny na hodiny jsou pro žáky s PAS obtížné dle tvrzení 11 dotázaných (22 %). Z méně problematických činností se jedná o prezentování před třídou (10; 20 %) či ústní zkoušení (8; 16 %). 2 respondenti (4 %) se k problematice vyjádřilo rovněž prostřednictvím možnosti jiné, kde uvedli „*sociální interakce se spolužáky, řešení problémů.*“

Tabulka č. 32 Důležitost posilování měkkých dovedností při vzdělávání žáků s PAS

Položka č. 32	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	50	100,00 %
Ne	0	0,00 %
<b>Celkem</b>	<b>50</b>	<b>100,00 %</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 32 Důležitost posilování měkkých dovedností při vzdělávání žáků s PAS



Zdroj: Vlastní zpracování

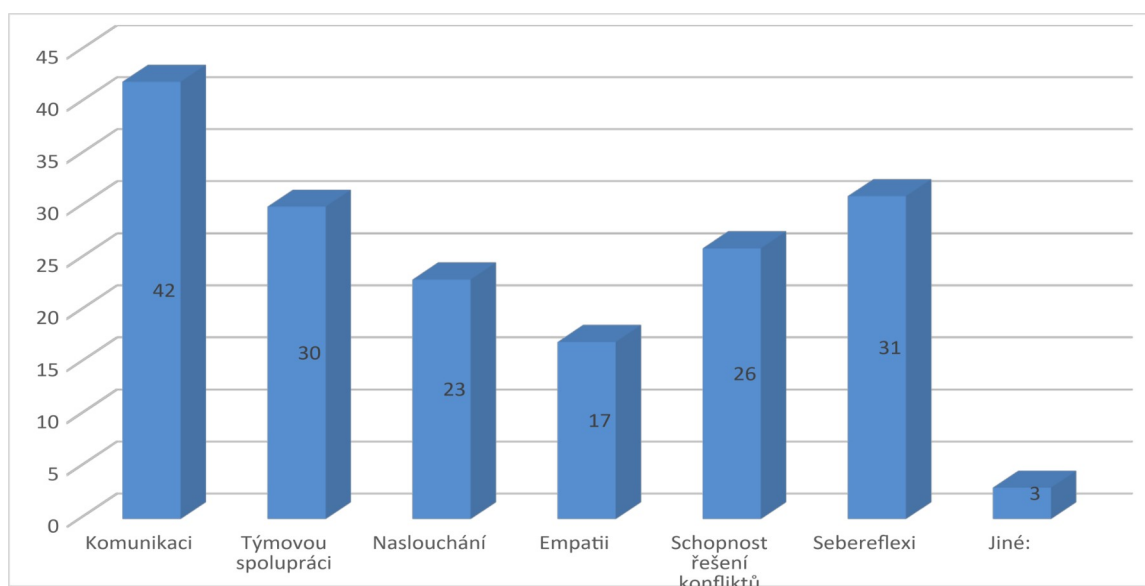
Vnímají-li respondenti za klíčové se při vzdělávání žáků s PAS věnovat posilování měkkých dovedností, bylo předmětem dvaatřicáté položky dotazníku. V této jediné položce se všichni respondenti jednomyslně shodli na kladné odpovědi, tedy že posilování měkkých dovedností je zásadní při vzdělávání žáků s PAS.

Tabulka č. 33 Nejčastěji posilovaný typ měkkých dovedností u žáků s PAS

Položka č. 33	Absolutní četnost	Relativní četnost
Komunikaci	42	84,00 %
Týmovou spolupráci	30	60,00 %
Naslouchání	23	46,00 %
Empatii	17	34,00 %
Schopnost řešení konfliktů	26	52,00 %
Sebereflexi	31	62,00 %
Jiné:	3	6,00 %
<b>Celkem</b>	<b>172</b>	<b>-</b>

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 33 Nejčastěji posilovaný typ měkkých dovedností u žáků s PAS



Zdroj: Vlastní zpracování

Poslední položka dotazníku se zaměřila na druhy posilovaných měkkých dovedností u žáků s PAS. Vlivem povolení výběru více možností bylo shromážděno 172 odpovědí. Jednoznačně nejčastěji posilovanou měkkou dovedností u žáků s PAS respondenti označili komunikaci (42; 84 %). Sebereflexe se s počtem 31 hlasů (62 %) umístila na druhém místě v žebříčku posilovaných měkkých dovedností. Další v pořadí se nachází týmová spolupráce, kterou podporuje 30 respondentů (60 %). Na schopnost řešit konflikty u žáků s PAS se zaměřuje 26 dotázaných (62 %). Zdokonalováním naslouchání u žáků s PAS se

věnuje 23 participantů (46 %). Empatii se snaží posílit 17 zúčastněných (34 %). 3 respondenti (6 %) zodpověděli položku prostřednictvím alternativy jiné, kde uvedli 2x „vyrovnat se se svým problémem a respektovat druhé“ a 1x „umět čekat než na něj přijde řada.“

## 13 Vyhodnocení výzkumného šetření

### 13.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Z dotazníkového šetření vyplynuly následující výsledky. Majoritní část respondentů mající ve své třídě žáka s PAS odpovídá prostředí oslovených škol, které ke vzdělávání přijímají žáky s PAS, což bylo pro potřeby našeho výzkumu žádoucí. Drtivá většina žáků s PAS jsou dle respondentů chlapci, což jen potvrzuje násobně statisticky prokázaný vyšší výskyt PAS u chlapců. PAS se málokdy vyskytuje izolovaně, čehož jsou důkazem uváděné přidružené obtíže – nejčastěji šlo o SPU, úzkostné aulpívavé chování či ADHD. Jak trefně doplnil jeden z respondentů, přidružené obtíže bývají málo či chybně diagnostikované, popř. se jim nevěnuje patřičná pozornost, v horším případě žák nebyl vůbec diagnostikován.

S další méně známou přidruženou obtíží – patologickou vyhýbavostí pokynům – se nesetkala většina dotázaných zřejmě právě kvůli zmíněnému malému povědomí o ni. Naopak s nevhodným chováním u žáků s PAS má zkušenost převážná část respondentů, což vypovídá o tom, že se jedná o častý projev PAS. Drtivá většina respondentů, kteří prozatím nikdy nevyužili pro třídu besedu se spolužáky, kterou nabízí NAUTIS, vypovídá o malém povědomí o této možnosti, která by potřebovala více propagovat.

Respondenti dále vypověděli, že v přibližně třetině případů mívají žáci s PAS problémy s docházkou do školy, což není překvapující vzhledem k diagnóze a projevům PAS. Nicméně žáci, jejich rodiče a vyučující se tak často dostávají před otázku, jak mají tuto absenci omlouvat. Dalším problémem se jeví nastavení školního řádu, a především pak od jakého procentuálního počtu zameškaných hodin se přistupuje ke konání komisionální zkoušky, která pro mnoho žáků s PAS představuje nesmírnou psychickou zátěž.

Většina respondentů má ve třídě k dispozici asistenta pedagoga. Asistent pedagoga znamená obrovskou výhodu a pomoc při vzdělávání žáků s PAS. Až na 2 výjimky měli žáci s PAS vždy přiznaná podpůrná opatření. To znamená, že jejich diagnóza jim neumožňuje samostatné zvládnutí studia, které je vhodné podpořit. Pomohou-li podpůrná opatření žákům s PAS k úspěšnému ukončení vzdělání, pak splňují svůj účel. Z přiznaných podpůrných opatření se nejčastěji jedná o respektování individuálního tempa, asistenta

pedagoga, prodloužení času a relaxační přestávky. Spolupráce nadpoloviční většiny respondentů coby třídních učitelů s PPP či SPC je chvályhodná a je potřeba ji podporovat, má-li být vzdělávání žáků s PAS co nejefektivnější. Až na jediného respondenta všem ostatním velice záleží na tom, jak se žák s PAS ve škole cítí, což svědčí o zainteresovanosti respondentů, empatii a připravenosti pomoci, což v žádném případě není automatické. Z nejčastěji používaných vyučovacích metod při výuce žáků s PAS respondenti uváděli vizualizaci/názornost, individuální práci a přiměřenost. Práce s žáky s PAS se mnohdy neobejde bez dalších pomůcek. Respondenti nejvíce využívají ve svém předmětu pracovní listy, obrazový materiál či video. Je patrné, že se jedná především o vizuální a názorné pomůcky, které pomáhají při výuce žáků s PAS. Převažující preference písemného zkoušení u žáků s PAS svědčí pravděpodobně o tom, že tito žáci potřebují více času na pochopení zadání, promyšlení odpovědi, může pro ně být snazší vyjádřit se písemně bez „nežádoucích“ svědků v podobě spolužáků.

Při vzdělávání žáků s PAS hraje důležitou roli také správné hodnocení. Dle výpovědí respondentů se jako vhodné jeví poskytování časté zpětné vazby, což žáka s PAS ujišťuje o správnosti postupu, dále průběžné, formativní a slovní hodnocení, které poskytuje mnohem více informací než pouhá známka.

Domácí úkoly slouží k upevnění učiva, procvičení probrané látky či lepšímu zapamatování. V případě žáků s PAS domácí úkoly zadávají jen 2 z 5 respondentů. Převažující počet těch, kteří je nezadávají, může být odrazem skutečnosti, že domácí úkoly se u žáků s PAS neosvědčily, žáci je neovládali plnit nebo na ně zapomínali.

Portfolio vytváří pouhá třetina respondentů. Důvodem může být neznalost tohoto pedagogického prostředku učení a hodnocení nebo časová náročnost jeho administrace. Dalším málo využívaným nástrojem při práci s žáky s PAS je video-trénink, se kterým má zkušenost jen přibližně desetina respondentů. O něco lépe dopadla zkušenost respondentů s tripartitními schůzkami u žáků s PAS, kterou má více než pětina. Co naopak využívají téměř všichni dotázaní, je online žákovská knížka, jejíž výhodou je přístupnost rodičů a nehrozí její ztráta.

Přítomnost dalšího žáka se SVP ve třídě kromě žáka s PAS svědčí o rostoucím počtu těchto žáků ve školách. Nebývá výjimkou, ale spíš pravidlem, že se tito žáci dostávají do

konfliktů. Výsledky dotazníkového šetření ukazují konflikty projevující se především překřikováním, provokací či slovním napadáním.

Dostupné pomůcky mnohdy při výuce žáků s PAS nestačí, čehož je důkazem, že v řadě případů si respondenti musí dopomoci vlastnoručním vytvářením pomůcek „na míru.“ Takto vznikají především speciální pracovní listy, postupy v bodech či učebnice.

Zajímavé výsledky vzešly z položky zjišťující zájem respondentů o větší zapojení rodičů žáka s PAS do vzdělávacího procesu, kdy se respondenti rozdělili na dva stejně velké tábory. To si vysvětlují tak, že zájem o větší zapojení rodičů sleduje větší pomoc ze strany rodičů. Důležité je, aby si rodiče ve spolupráci s odborníky doma s dětmi nastavili a dodržovali stejná pravidla. Při vzdělávání dětí s PAS je velmi důležitá vzájemná podpora, porozumění a partnerský přístup všech zúčastněných. Žák by měl být vždy účasten všem společným setkáním a měl by mít možnost se k navrhovaným opatřením vyjádřit. Jedním s doporučením je sepsání smlouvy mezi žákem a učitelem, rodičem případně asistentem pedagoga. Důvodem nezapojování rodičů a žáků do rozhodovacích procesů může být snaha učitelů rodičům ulevit od starostí.

Kázeňské problémy u žáků s PAS uvádí méně než polovina respondentů. Námětem pro další výzkum by mohlo být zmapovat druhy kázeňských problémů. Na psychoterapie dochází méně než polovina žáků s PAS. Zkušenosti se sebepoškozováním žáka s PAS přiznala více než pětina respondentů. K nejpalčivějším problémům žáků s PAS podle respondentů jsou nečekané změny v rozvrhu, adaptace na nové prostředí, samostatné hlídání zadaných úkolů či noví spolužáci a učitelé.

Posilování měkkých dovedností při vzdělávání žáků s PAS považují za klíčové všichni respondenti. Jedná se především o komunikaci, ve které mívají jedinci s PAS největší problémy, dále sebereflexi, týmovou spolupráci, schopnost řešit konflikty či naslouchat. K tomuto může výrazně přispět výše zmiňovaný video-trénink, který pomáhá žákům zvědomovat a posilovat zmíněné dovednosti. Dále zde hrají svojí roli tripartitní třídní schůzky, které napomáhají žákům přebírat kompetence např. za své vzdělání, komunikativní a sociální apod.

## **13.2 Zodpovězení výzkumných otázek**

Nyní lze přistoupit k zodpovězení v úvodu stanovených výzkumných otázek.

### **Výzkumná otázka č. 1: Jaké přidružené obtíže se nejčastěji vyskytují u žáků s PAS a jakým způsobem ovlivňují vzdělávání žáků s PAS?**

Tuto první výzkumnou otázku si položila čtvrtá položka dotazníku, ze které vyplynuly především SPU, úzkostné a ulpívavé chování a ADHD. V rozhovoru se jednalo o otázku číslo tři, ze které vyplynuly různorodé a individuální přidružené obtíže odpovídající tomu, že u každého jedince se PAS projevují jinak. Ve vzdělávání žáci často zažívají šikanu, a odmítání, kdy nebývá výjimkou zapojení příslušných institucí. Žáci vzhledem ke své diagnóze zažívají obtíže při hledání vhodné školy, která by je přijala ke studiu. Bývají častokrát unavení a potřebují často střídát činnosti. Mnohdy správně nerozumí sdělovanému.

### **Výzkumná otázka č. 2: Do jaké míry ovlivňuje nevhodné chování vzdělávání žáků s PAS a co jim dělá největší problémy?**

Podle dotazníkové položky č. 31 žákům s PAS dělají největší problém nečekané změny v rozvrhu, adaptace na nové prostředí, samostatné hlídání zadaných úkolů, noví spolužáci a učitelé.

### **Výzkumná otázka č. 3: Jaké zkušenosti mají vyučující a asistenti pedagoga s žáky s PAS?**

Žáci s PAS mívají přidružené obtíže. V malé míře se vyskytuje PDA, ve větší pak nevhodné chování. Třetina žáků vykazuje problémy s docházkou. Učitelé využívají nejrůznější pomůcky při práci s žáky s PAS. Více písemně zkoušejí vzhledem k preferencím žáků s PAS. Přizpůsobují jim hodnocení, kdy volí zpětnou vazbu, průběžné, formativní a slovní hodnocení či sebehodnocení. Ve většině případů nezadávají domácí úkoly ani nevytváří žakovské portfolio. S video-tréninkem pracuje minimum z nich, o něco více s tripartitními schůzkami. Naopak se osvědčuje online žakovská knížka. Mnohdy se projevují problémy při více žácích se SVP v jedné třídě. Učitelé si často vytváří vlastní pomůcky pro výuku svého předmětu.

#### **Výzkumná otázka č. 4: Jakou roli při vzdělávání žáků s PAS hrají přiznaná podpůrná opatření?**

Podle dotazníkové položky č. 11 jsou žákům s PAS nejčastěji přiznávána podpůrná opatření jako respektování individuálního tempa, asistent pedagoga, prodloužení času a relaxační přestávky. Přiznaná podpůrná opatření při vzdělávání žáků s PAS slouží k podpoře spokojenosti žáka ve škole, jeho přirozené součásti v třídním kolektivu, maximálního rozvoje a v budoucnosti se zapojení do společnosti a uplatnění se v životě podle svých přání a snů.

#### **Výzkumná otázka č. 5: Jaké metody ve vyučování žáků s PAS učitelé nejčastěji volí?**

Tuto výzkumnou otázku pomohla zodpovědět dotazníková položka č. 14, z níž vyplývá, že učitelé při vyučování žáků s PAS nejčastěji volí metody jako vizualizace/názornost, individuální práce a přiměřenost.

#### **Výzkumná otázka č. 6: Jakou roli ve vzdělávání žáků s PAS hraje spolupráce rodiny se školou?**

Z dotazníkové položky č. 27 vyplynulo, že větší zapojení rodičů žáka s PAS do vzdělávacího procesu by uvítala přesně polovina respondentů. Týmová spolupráce všech zainteresovaných stran je zásadní pro úspěšné vzdělávání žáků s PAS. Důležitý je jednotný přístup a podpora společných vzdělávacích a výchovných strategií. Spolupráce rodiny a školy vytváří vhodné podmínky úspěšné integrace dítěte do vzdělávacího procesu, eliminuje problémy dítěte, které mohou nastat v rámci školního i domácího prostředí a nastavuje jednotné postupy.

#### **Výzkumná otázka č. 7: Jakým způsobem učitelé podporují vzdělávání žáků s PAS?**

Kromě způsobů uvedených v rámci odpovědi na výzkumnou otázku číslo tři učitelům velice záleží na tom, jak se žák s PAS ve třídě cítí a snaží se u něj posilovat měkké dovednosti jako komunikaci, sebereflexi, týmovou spolupráci či schopnost řešit konflikty.

**Výzkumná otázka č. 8: Jakou roli hraje v rozvoji žáka s PAS video-trénink a posilování měkkých dovedností?**

Cílem video-tréninku je rozvoj sociálních dovedností, posílení verbální i neverbální komunikace a podávání pozitivní zpětné vazby. Častokrát se používá v situacích, kdy klient nespolupracuje nebo se chová nevhodně, ale jeho cílem není poukázat na situace, ve kterých žák selhává, ale naopak docílit posílení prostřednictvím pozitivní zpětné vazby a vzájemného ocenění. Podle dotazníkové položky č. 20 má zkušenost s video-tréninkem u žáků s PAS zkušenost pouze 6 z 50 respondentů. Podle dotazníkové položky č. 32 se všichni respondenti jednomyslně shodli na významu rozvoje měkkých dovedností v rámci vzdělávání žáků s PAS. Mezi nejčastěji posilované dovednosti patří komunikace, sebereflexe, týmová spolupráce a schopnost řešit konflikty.

## **Závěr**

Tato práce se zaměřila na vzdělávání žáků s PAS na střední škole. Tvořily ji dvě části – teoretická a praktická. Teoretickou část tvořilo devět kapitol pojednávajících o poruchách autistického spektra, autistické triádě, etiologii, možných terapiích, podpoře rodiny, přidružených poruchách a onemocněních, možnostech vzdělávání dětí s PAS, metodách a formách vzdělávání uplatňujících se u žáků s PAS a rolí individuálního vzdělávacího plánu při vzdělávání žáků s PAS na ZŠ a SŠ.

Praktická část sestávala z vlastního výzkumného šetření. První část výzkumu vsadila na kvalitativní výzkumnou metodu prostřednictvím individuálních polostrukturovaných rozhovorů s žáky s PAS. Zde bylo cílem zmapování potřeb oslovených žáků s PAS a jejich zkušeností se vzděláváním na střední škole. Druhá část výzkumu využila kvantitativní výzkumnou metodu prostřednictvím dotazníkového šetření cíleného na učitele a asistenty pedagoga pracující s žáky s PAS. Hlavním cílem bylo analyzovat názory a zkušenosti pedagogických pracovníků v oblasti vzdělávání žáků s PAS. Zajímalo nás, jaké strategie při výuce těchto žáků používají, jaká využívají podpůrná opatření, jakou formou spolupracují s rodiči žáků. K naplnění vytyčených cílů práce bylo stanoveno osm výzkumných otázek, které byly zodpovězeny v rámci vyhodnocení výzkumného šetření.

Hlavní závěry plynoucí z dotazníkového šetření jsou: Ve většině případů žáků s PAS se jedná o chlapce, čehož lze využít při přípravě na výuku. PAS se nevyhýbají přidružené obtíže, se kterými je potřeba při výuce počítat. Většina žáků má přiznaná podpůrná opatření a učitelé mívají k dispozici asistenta pedagoga. O tyto pomocné prvky je potřeba usilovat a uplatňovat je, neboť se ukazuje, že jsou nezbytné při vzdělávání žáků s PAS. Z vyučovacích metod a pomůcek při vyučování se osvědčují ty názorné a vizuální. Žáci s PAS preferují převážně písemné zkoušení, což je vhodné respektovat, a potřebují odpovídající typy hodnocení. Učitelé by se měli zaměřit na vytváření žákovského portfolia, ze kterého jsou patrné žákovy úspěchy a postupy. Dále je u učitelů potřeba rozšířit povědomí o video-tréninku a tripartitních schůzkách. Nepřehlédnutelnou skutečností zůstává přítomnost většího počtu žáků se SVP v jedné třídě, která vede ke konfliktům. Výsledky ukazují, že žákům s PAS dělají největší problémy nečekané změny v rozvrhu, adaptace na nové prostředí, samostatné hlídání zadaných úkolů či noví spolužáci a učitelé.

Toho by si měli být vědomi ředitelé škol i učitelé a v rámci možností omezit nečekané změny v rozvrhu na minimum stejně jako změny ve složení třídy a vyučujících. Pro adaptaci na nové prostředí lze doporučit adaptační program před zahájením školního roku. Samostatné hlídání zadaných úkolů podporovat důkladným zapisováním a spoluprací s rodinou či zapojením asistenta pedagoga.

Z rozhovorů vyplynuly především problémy rodičů při hledání vhodné školy pro dítě s PAS. Respondenti trpěli kromě PAS také přidruženými obtížemi jako poruchami spánku, s čímž souvisela větší únava, horší soustředění, úzkostnost. V důsledku diagnózy a souvisejících projevů bývá spíše pravidlem než výjimkou šikana ze strany ostatních žáků v podobě posmívání, provokace či kyberšikany. Respondentům k uklidnění pomáhají určité individuální mechanismy. Společným projevem jejich situace je pak celkové vyčerpání během dne, což pro ně činí obtížné odpolední vyučování.

Celkově lze zhodnotit, že PAS je zatěžující zkouškou pro všechny zainteresované strany. Výsledky výzkumného šetření ukázaly na rozmanitost projevů a problémů, což jen potvrzuje, že jedince s PAS nelze unifikovat. Je nezbytné ke každému přistupovat s ohledem na jejich specifické potřeby a v maximální míře využívat vhodné intervence.

## Seznam použitých zdrojů

### Knihy:

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

HADDON, Mark. *Podivný případ se psem*. Vyd. 2. Praha: Argo, 2014. ISBN 978-80-257-1247-4.

HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti. Speciální pedagogika (Portál)*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0.

HRICOVÁ, Alena; ONDRÁŠEK, Stanislav a URBAN, David. *Metodologie v sociální práci*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-3636-0.

JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024736792.

MALÍKOVÁ, Eva. *Péče o seniory v pobytových zařízeních sociálních služeb. 2., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-2030-7.

Ørjasæterová, Tordis. *Můj mlčenlivý syn*. Praha: Albatros, 1991. ISBN 80-00-00355-4.

ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

### Internetové zdroje:

*Autismus*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. n.d. Dostupné z: <https://www.nautis.cz/autismus>. [cit. 2024-07-02].

*Autismus*. Online. Šance Dětem. n.d. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/slovník/autismus>. [cit. 2024-07-02].

BCABA, Lucie Schuma a GULOVÁ, Barbora. *ABA – ukázka z praxe*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/aba-terapie-ukazka-z-praxe>. [cit. 2024-07-03].

BITTMANN, Julius. *Využití principů kognitivně behaviorální terapie u klientů s poruchou autistického spektra*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/vyuziti-principu-kognitivne-behavioralni-terapie-u-klientu-s-poruchou-autistickeho-spektra>. [cit. 2024-07-03].

CO JE ABA? Online. ABA centrum. n.d. Dostupné z: <https://www.aba-centrum.cz/aba/>. [cit. 2024-07-03].

CO JE ABA? Online. ABA strategie. n.d. Dostupné z: <https://www.abastrategie.cz/co-je-aba/>. [cit. 2024-07-04].

CSEMY, Miklos. *Nesmutněte pro nás*. Online. NEURODIVERZITA. 2014. Dostupné z: <https://www.neurodiverzita.cz/2014/08/26/nesmutnete-pro-nas-jim-sinclair-tento-html/>. [cit. 2024-07-02].

ČADILOVÁ, Věra. *Metodika práce se žákem s PAS*. Online. Národní pedagogický institut České republiky: Metodický portál RVP.cz. n.d. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=63888>. [cit. 2024-07-04].

ČADILOVÁ, Věra; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kolektiv. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Online. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: [https://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/PAS\\_Metodika.pdf](https://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/PAS_Metodika.pdf). [cit. 2024-07-04].

JAKUBKOVÁ, Daniela. *Sociální dovednosti*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/socialni-dovednosti>. [cit. 2024-07-02].

JAROLÍMOVÁ ŽÍŽALOVÁ, Marcela. *Strukturované učení*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/strukturovane-uceni>. [cit. 2024-07-03].

JAROLÍMOVÁ ŽÍŽALOVÁ, Marcela. *Postřehy získané při vzdělávání žáků s PAS očima ředitelů škol*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/postrehy-ziskane-pri-vzdelavani-zaku-s-pas-ocima-reditelu-skol>. [cit. 2024-07-04].

KOUŘIL, Jan. *Video Modeling – možnosti využití video návodů u dětí s PAS (LEGO® DUPLO®)*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2023. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/brick-by-brick>. [cit. 2024-07-03].

*Má moje dítě PDA?* Online. Syndrom PDA. n.d. Dostupné z: <https://syndrompda.weebly.com/ma-moje-dite-pda.html>. [cit. 2024-07-04].

NOVOTNÁ, Kristina. *Zvláštnosti ve vývoji komunikačních dovedností dětí s poruchou autistického spektra*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/zvlastnosti-ve-vyvoji-komunikacnich-dovednosti-deti-s-poruchou-autistickeho-spektra>. [cit. 2024-07-03].

*O autismu: Pervazivní vývojové poruchy, porucha autistického spektra a autismus*. Online. Modrá pomáhá: HC Kometa Brno. n.d. Dostupné z: <https://modrapomaha.cz/o-autismu/>. [cit. 2024-07-02].

*PANDA leták*. Online. In: PDA Society, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2019. Dostupné z: <https://cms.lwebit.cz/cms/files/autismport.cz/2379/PANDA-letak-final.PNG>. [cit. 2024-07-04].

REDAKCE AUTISMPORT. *Problém s přijímáním dětí s PAS do základních a středních škol*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2023. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/problem-s-umistovanim-deti-s-pas-do-zakladnich-a-strednich-skol>. [cit. 2024-07-04].

REDAKCE AUTISMPORT. *Příklady dobré praxe při začleňování dětí a žáků s PAS do běžných škol*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2023. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/priklady-dobre-praxe-pri-zaclenovani-deti-a-zaku-sporuchou-autistickeho-spektra-do-beznych-skol>. [cit. 2024-07-04].

RYŠÁNKOVÁ, Magdalena; KULÍSEK, Robert; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ, Věra. Poruchy autistického spektra. Online. In: *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4689-9. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/poruchy-autistickeho-spektra-nebo-vybrana-psychicka-onemocneni/1-poruchy-autistickeho-spektra-a-vybrana-psychicka-onemocneni/1-1-poruchy-autistickeho-spektra/>. [cit. 2024-07-04].

*Sociální služba rané péče*. Online. Nautis. 2024. Dostupné z: <https://www.nautis.cz/portfolio/vcasna-intervence-do-7-let/socialni-sluzba-rane-pece>. [cit. 2024-07-10].

*Sociální učení, zajímavá teorie Alberta Bandury*. Online. Sainte Anastasie: Psychologie, filozofie a myšlení o životě. n.d. Dostupné z: <https://cs.sainte-anastasie.org/articles/psicologia/aprendizaje-social-la-interesante-teora-de-albert-bandura.html>. [cit. 2024-07-03].

*Tak s čím vlastně intervence autismu intervenují?* Online. NEURODIVERZITA. 2020. Dostupné z: <https://www.neurodiverzita.cz/2020/11/25/tak-s-cim-vlastne-intervence-autismu-intervenuji/>. [cit. 2024-07-03].

THOROVÁ, Kateřina. *Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11)*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>. [cit. 2024-07-02].

THOROVÁ, Kateřina a ŽUPOVÁ, Veronika. *Patologická vyhybavost pokynům u dětí*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/patologicka-vyhybavost-pokynum-u-deti>. [cit. 2024-07-04].

TRELLOVÁ, Ivana. *Aplikovaná behaviorální analýza a její využití při práci s dětmi s PAS nebo jinými vývojovými poruchami*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. 2021. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/aplikovana-behavioralni-analyza-a>

jeji-vyuziti-pri-praci-s-detmi-s-poruchou-autistickeho-spektra-nebo-jinymi-vyvojovymi-poruchami. [cit. 2024-07-04].

*Vše o autismu*. Online. AutismPort, NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. n.d. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickeho-spektru>. [cit. 2024-07-02].

VYSLOUŽILOVÁ, Martina. *Vzdělávání dětí s autismem patří k nejtěžším disciplínám speciální pedagogiky*. Online. Člověk v tísni, o.p.s. 2014. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/vzdelavani-deti-s-autismem-patri-k-nejtezsim-disciplinam-specialni-pedagogiky-1799gp>. [cit. 2024-07-04].

## **Seznam příloh**

Příloha 1 <b>Otázky k rozhovorům</b> .....	142
Příloha 2 <b>Otázky k dotazníku</b> .....	144

## Příloha 1 **Otázky k rozhovorům**

- Jméno + věk žáka
- Škola + obor
- Zažili jste odmítnutí vzhledem k diagnóze PAS při hledání školy?
- Stručná anamnéza žáka (typ hendikepu, vzdělávání, PO, spolupráce s odborníky)

Otázka přímo pro žáka:

- V jakém věku Ti byla diagnostikována PAS?
- Je Ti příjemné, když o tobě někdo mluví jako o autistovi?
- Máš nějaké přidružené obtíže? Dokázal bys mi říct jaké?
- Zažil si někdy ve škole šikanu:
- Posměch od spolužáků
- Vyčleňování z kolektivu
- Stalo se to na ZŠ nebo SŠ
- Pomáhal Ti ve škole AP? V čem byla jeho pomoc pro Tebe důležitá?
- Dostávalo se Ti od učitelů potřebné podpory na základě doporučení ke vzdělávání?
- Zajímalo Tvé učitele, jak se ve škole cítíš?
- Jak se ve škole cítíš?
- Máš/měl si ve škole kamarády?
- Máš/měl si ve třídě své stálé pracovní místo?
- Vytváříš si ve škole portfolio?
- Dostáváš od učitele/ky pomůcky, které Ti učivo pomáhají zvládnout?
- Máš v hodinách problémy s udržení pozornosti?
- Pokud něčemu nerozumíš, zeptáš se učitele, spolužáků? Řekneš si o pomoc?

- Máš ve škole dostatek času na práci?
- Máte ve třídě relaxační koutek, antistresové pomůcky, společenské hry apod.
- S čím v hodinách pracuješ rád, s čím naopak ne?
- Preferuješ písemné nebo ústní zkoušení?
- Dostáváš od učitele zkrácené texty?
- Dostáváš domácí úkoly? Zvládáš je vypracovat v předepsaném termínu?
- Byl ve škole někdo s jiným hendikepem, s kým sis nerozuměl? Uměl bys vysvětlit proč?
- Míváš úzkosti, deprese, problémy se spánkem?
- Chodíš pravidelně na psychoterapie, podpůrné skupiny apod.
- Máš nějaké volnočasové aktivity?
- Cítil ses lépe na ZŠ nebo SŠ?
- Máš nějaké zájmy, něco, co tě baví?
- Je něco, co bys rád ve škole změnil?
- Jak nejraději trávíš volný čas?
- Přípravuješ se pravidelně do školy sám nebo potřebuješ pomoci od rodičů?
- Zažil si někdy něco, na co si opravdu hrdý?
- Umíš nabídnout pomoc a sám ji přijmout nebo si o ní říct?

## Příloha 2 **Otázky k dotazníku**

1) Máte ve své třídě žáka s PAS?

- Ano
- Ne

2) Většina žáků s PAS jsou?

- Chlapci
- Dívky

3) Má žák s PAS nějaké přidružené obtíže? (Vyberte i více možností).

- ADHD
- SPU
- SPCH
- OCD
- Afektivní chování
- Úzkostné chování
- Senzorická přecitlivělost
- Ulpívavé chování
- Deprese
- Sebepoškozování
- Jiné:

4) Setkal/a jste se s žákem, kterému bylo diagnostikováno PDA (Patologická vyhýbavost pokynům)

- Ano
- Ne

5) Setkal/a jste se u žáků s nevhodným chováním?

- Ano
- Ne

6) Jakým způsobem se nevhodné chování u žáků s PAS projevvalo? (Vyberte i více možností).

- Vykřikování
- Odcházení od zadaného úkolu
- Vyžadování se pozornosti
- Vulgarismy
- Odmítání pracovat na zadaném úkolu
- Agresivita
- Útěky ze třídy
- Konflikty se spolužáky
- Konflikty s vyučujícím
- Jiné:

7) Využil/a jste někdy pro třídu besedu se spolužáky, kterou nabízí NAUTIS?

- Ano
- Ne

8) Má žák s PAS problémy s docházkou do školy?

- Ano
- Ne

9) Měl/a jste ve třídě asistenta pedagoga?

- Ano
- Ne

10) Měl žák přiznaná podpůrná opatření?

- Ano
- Ne

11) Měl žák s PAS přiznaná podpůrná opatření? (Vyberte i více možností).

- Asistent pedagoga
- IVP
- Prodloužení času
- Respektování individuálního tempa
- Individuální výuka
- Relaxační přestávky

- Zkrácená výuka
  - Jiné:
- 12) Spolupracoval/a jste jako třídní učitel s PPP nebo SPC?
- Ano
  - Ne
- 13) Je pro Vás jako učitele důležité, jak se žák ve škole cítí?
- Ano
  - Ne
- 14) Které metody ve vyučování nejčastěji používáte? (Vyberte i více možností).
- Projektové vyučování
  - Týmovou práci
  - Individuální práci
  - Vizualizaci
  - Strukturované učení
  - Samostatná práce
  - Jiné:
- 15) Využíváte při práci s žáky ve svém předmětu? (Vyberte i více možností).
- Video
  - Pracovní listy
  - Práci s chybou
  - Kvízy
  - Interaktivní tabuli
  - Práci s počítači/tabletem
  - Online aplikace např. Kahoot
  - Online materiály
  - Obrazový materiál
  - Nevyužívám
  - Jiné:

16) Preferují žáci s PAS?

- Ústní zkoušení
- Písemné zkoušení

17) Jaké hodnocení využíváte u žáků s PAS? (Vyberte i více možností).

- Sebehodnocení
- Vrstevnické hodnocení
- Formativní hodnocení
- Častou zpětnou vazbu
- Slovní hodnocení
- Jiné:

18) Zadáváte domácí úkoly?

- Ano
- Ne

19) Vytváříte s žáky portfolio?

- Ano
- Ne

20) Máte u žáků s PAS zkušenosti s video-tréninkem?

- Ano
- Ne

21) Máte u žáků s PAS zkušenosti s tripartitními schůzkami?

- Ano
- Ne

22) Využíváte ve škole online žákovskou knížku např. Bakaláře?

- Ano
- Ne

23) Kromě žáka s PAS byl ve třídě ještě jiný žák se SVP?

- Ano
- Ne

24) Setkal/a jste se někdy s tím, že žák PAS měl problémy s jiným žákem se SVP?

- Ano

- Ne
- 25) Měl žák s PAS problémy s jiným žákem se SVP? (Vyberte i více možností).
- Slovní napadání
  - Provokace
  - Fyzické útoky
  - Překřikování
  - Jiné:
- 26) Vytvářel/a jste pomůcky v rámci svého předmětu? (Vyberte i více možností).
- Obrázkové kartičky
  - Postupy v bodech
  - Přiřazovací kartičky
  - Učebnice
  - Speciální pracovní listy
  - Jiné:
- 27) Uvítal/a byste větší zapojení rodičů žáka s PAS?
- Ano
  - Ne
- 28) Měl žák s PAS ve škole kázeňské problémy?
- Ano
  - Ne
- 29) Dochází některý z Vašich žáků s PAS na psychoterapie?
- Ano
  - Ne
  - Nevím
- 30) Měl některý z Vašich žáků s PAS zkušenosti se sebepoškozováním?
- Ano
  - Ne
  - Nevím
- 31) Co dělá žákům s PAS největší problémy? (Vyberte i více možností).

- Adaptovat se na nové prostředí
- Nový spolužáci a učitelé
- Nové způsoby výuky
- Přesuny na hodiny
- Nečekané změny v rozvrhu
- Hlídat si sám zadané úkoly
- Umět si říct o pomoc
- Prezentování před třídou
- Ústní zkoušení
- Jiné

32) Vnímáte jako důležité se při vzdělávání žáků s PAS věnovat posilování měkkých dovedností?

- Ano
- Ne

33) Jaké měkké dovednosti u žáků s PAS nejčastěji posilujete?

- Komunikaci
- Týmovou spolupráci
- Naslouchání
- Empatii
- Schopnost řešení konfliktů
- Sebereflexi
- Jiné:

## **Seznam schémat**

Schéma č. 1 Typy sociální interakce.....	20
Schéma č. 2 Subtypy poruchy autistického spektra.....	32
Schéma č. 3 Intervence vycházející z ABA.....	41

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Pozice respondentů.....	93
Tabulka č. 2 Přítomnost žáka s PAS ve třídě respondentů.....	94
Tabulka č. 3 Pohlaví většiny žáků s PAS.....	95
Tabulka č. 4 Přidružené obtíže žáka s PAS.....	96
Tabulka č. 5 Setkání s žákem s PDA.....	98
Tabulka č. 6 Setkání s nevhodným chováním u žáka s PAS.....	98
Tabulka č. 7 Využití besedy se spolužáky od NAUTIS.....	99
Tabulka č. 8 Problémy žáka s PAS s docházkou do školy.....	100
Tabulka č. 9 Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě.....	101
Tabulka č. 10 Přiznaná podpůrná opatření.....	102
Tabulka č. 11 Přiznaná podpůrná opatření u žáka PAS.....	103
Tabulka č. 12 Spolupráce třídního učitele s PPP/SPC.....	105
Tabulka č. 13 Důležitost žákova citění ve škole pro respondenty.....	106
Tabulka č. 14 Nejčastěji využívané metody ve vyučování.....	107
Tabulka č. 15 Využívání pomůcek při práci s žáky.....	108
Tabulka č. 16 Typ zkoušení preferovaný žáky s PAS.....	110
Tabulka č. 17 Typ hodnocení využívaného u žáků s PAS.....	110
Tabulka č. 18 Zadávání domácích úkolů.....	112
Tabulka č. 19 Vytváření portfolia s žáky.....	112
Tabulka č. 20 Zkušenosti s video-tréninkem u žáků s PAS.....	113
Tabulka č. 21 Zkušenosti s tripartitními schůzkami u žáků s PAS.....	114
Tabulka č. 22 Využívání online žákovské knížky ve škole.....	115
Tabulka č. 23 Přítomnost jiného žáka se SVP ve třídě.....	116
Tabulka č. 24 Problémy žáka s PAS s jiným žákem se SVP.....	117
Tabulka č. 25 Typ problému žáka s PAS s jiným žákem se SVP.....	118
Tabulka č. 26 Vytváření pomůcek v rámci předmětu respondentů.....	119
Tabulka č. 27 Uvítání většího zapojení rodičů žáka s PAS.....	120
Tabulka č. 28 Kázeňské problémy žáka s PAS ve škole.....	121
Tabulka č. 29 Docházení žáka s PAS na psychoterapie.....	122

Tabulka č. 30 Zkušenosti se sebepoškozováním žáka s PAS.....	123
Tabulka č. 31 Největší problémy žáků s PAS.....	124
Tabulka č. 32 Důležitost posilování měkkých dovedností při vzdělávání žáků s PAS.....	125
Tabulka č. 33 Nejčastěji posilovaný typ měkkých dovedností u žáků s PAS.....	126

## Seznam grafů

Graf č. 1 Pozice respondentů.....	94
Graf č. 2 Přítomnost žáka s PAS ve třídě respondentů.....	95
Graf č. 3 Pohlaví většiny žáků s PAS.....	96
Graf č. 4 Přidružené obtíže žáka s PAS.....	97
Graf č. 5 Setkání s žákem s PDA.....	98
Graf č. 6 Setkání s nevhodným chováním u žáka s PAS.....	99
Graf č. 7 Využití besedy se spolužáky od NAUTIS.....	100
Graf č. 8 Problémy žáka s PAS s docházkou do školy.....	101
Graf č. 9 Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě.....	102
Graf č. 10 Přiznaná podpůrná opatření.....	103
Graf č. 11 Přiznaná podpůrná opatření u žáka PAS.....	104
Graf č. 12 Spolupráce třídního učitele s PPP/SPC.....	105
Graf č. 13 Důležitost žákova citění ve škole pro respondenty.....	106
Graf č. 14 Nejčastěji využívané metody ve vyučování.....	107
Graf č. 15 Využívání pomůcek při práci s žáky.....	109
Graf č. 16 Typ zkoušení preferovaný žáky s PAS.....	110
Graf č. 17 Typ hodnocení využívaného u žáků s PAS.....	111
Graf č. 18 Zadávání domácích úkolů.....	112
Graf č. 19 Vytváření portfolia s žáky.....	113
Graf č. 20 Zkušenosti s video-tréninkem u žáků s PAS.....	114
Graf č. 21 Zkušenosti s tripartitními schůzkami u žáků s PAS.....	115
Graf č. 22 Využívání online žákovské knížky ve škole.....	116
Graf č. 23 Přítomnost jiného žáka se SVP ve třídě.....	117
Graf č. 24 Problémy žáka s PAS s jiným žákem se SVP.....	117
Graf č. 25 Typ problému žáka s PAS s jiným žákem se SVP.....	118
Graf č. 26 Vytváření pomůcek v rámci předmětu respondentů.....	119
Graf č. 27 Uvítání většího zapojení rodičů žáka s PAS.....	120
Graf č. 28 Kázeňské problémy žáka s PAS ve škole.....	121
Graf č. 29 Docházení žáka s PAS na psychoterapie.....	122

Graf č. 30 Zkušenosti se sebepoškozováním žáka s PAS.....	123
Graf č. 31 Největší problémy žáků s PAS.....	124
Graf č. 32 Důležitost posilování měkkých dovedností při vzdělávání žáků s PAS.....	125
Graf č. 33 Nejčastěji posilovaný typ měkkých dovedností u žáků s PAS.....	126