

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra Speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra na škole pro žáky  
s tělesným postižením

Education of students with autism spectrum disorder at school for pupils with  
physical disabilities

Bc. Irena Zwyrtek

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2018

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

Praha, 13.7. 2018

### Poděkování

Chtěla bych tímto poděkovat vedoucí práce doc. PaedDr. Vandě Hájkové, Ph.D. za cenné rady při zpracovávání mé diplomové práce. Rovněž děkuji třídním učitelům za jejich ochotu a spolupráci při výzkumném šetření. V neposlední řadě děkuji všem ostatním, kteří mě při mém snažení podporovali.

## ***ABSTRAKT***

Práce se zabývá tématem vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra na základní škole pro žáky s tělesným postižením. Konkrétně se zaměřuje na metodické podmínky pro vzdělávání, které daná škola žákům s poruchami autistického spektra nabízí.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. První kapitola teoretické části přibližuje poruchy autistického spektra, od terminologie a klasifikace po charakteristické projevy této diagnózy. Druhá kapitola se věnuje tématu edukace žáků s poruchami autistického spektra, představuje možnosti vzdělávání těchto žáků a podpůrná opatření pro tyto jedince. Třetí kapitola teoretické části představuje metodiky, metody a intervence pro osoby s poruchami autistického spektra.

Praktická část práce zahrnuje kvalitativní výzkumné šetření, které bylo uskutečněno prostřednictvím polostrukturovaných interview s třídními učiteli žáků s poruchami autistického spektra na základní škole pro žáky s tělesným postižením. Pomocí analýzy interview a školní dokumentace jsem dospěla k závěru, že prostředí této školy nabízí žákům s PAS prostředí výuku speciálními pedagogy, komplexní péči, výhodu malého kolektivu i individuální přístup, třídní učitelé však nejsou vyškoleni v některé z metodik a nemají s komplexní péčí, malým kolektivem spolužáků a individuálním přístupem, výukou prostřednictvím speciálních pedagogů, třídní učitelé však nejsou vyškoleni v některé z metodik práce pro tyto žáky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Poruchy autistického spektra, speciální vzdělávací potřeby, škola pro žáky s tělesným postižením, tělesné postižení, základní škola

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the topic of education of pupils with autism spectrum disorders at an elementary school for pupils with physical disabilities. It focuses on the methodological conditions for education that the school offers to pupils with autism spectrum disorders.

The thesis is divided into the theoretical and practical part. The first chapter of the theoretical part describes autism spectrum disorders - from terminology and classification to typical manifestations of this diagnosis. The second chapter is dedicated to education of pupils with autism spectrum disorders, it presents options for their education and support measures. The third chapter of the theoretical part presents teaching methods and interventions for people with autism spectrum disorders.

The practical part of the thesis includes a qualitative research survey which was carried out through semi-structured interviews with class teachers of pupils with autism spectrum disorders at the elementary school for pupils with physical disabilities. Using analysis of interviews and school documentation, I came to the conclusion that the environment of this school offers pupils with autism spectrum disorders education provided by special education teachers, and also comprehensive care, the benefit of small group, and individual approach, nevertheless, the class teachers are not trained in any specific teaching methods suitable for this group of pupils.

## **KEY WORDS**

Autism spectrum disorders, elementary school, physical disabilities, school for children with physical disabilities special education needs,

## Obsah

Úvod .....	8
1 Poruchy autistického spektra .....	9
1.1 Terminologické vymezení .....	9
1.2 Klasifikace PAS .....	9
1.2.1 Klasifikace poruch autistického spektra z medicínského pohledu .....	10
1.2.2 Klasifikace poruch autistického spektra podle funkčnosti .....	13
1.2.3 Klasifikace z pohledu sociálního chování .....	14
1.3 Charakteristické projevy žáků s PAS.....	15
1.3.1 Oblast sociálního chování.....	15
1.3.2 Oblast komunikace .....	17
1.3.3 Oblast představivosti, hry a zájmů .....	17
1.3.4 Nespecifické projevy, přidružené poruchy a onemocnění .....	18
2 Edukace žáků s poruchami autistického spektra .....	20
2.1 Možnosti vzdělávání žáků s PAS.....	20
2.2 Podpůrná opatření .....	24
2.2.1 Stupně podpůrných opatření .....	24
2.2.2 Asistent pedagoga.....	25
2.2.3 Individuální vzdělávací plán.....	27
3 Metodika a intervence u žáků s PAS .....	29
3.1 Strukturované učení .....	29
3.2 Výměnné komunikační strategie .....	31
3.3 Návky sociálních a komunikačních dovedností.....	31
3.4 Strategie řešení problémového chování .....	33
3.5 Další příklady možných intervencí: .....	34

3.6	Speciálně pedagogické metody .....	36
3.7	Metodické uzpůsobení vzdělávacího procesu pro žáka s PAS .....	37
3.7.1	Struktura prostoru – školního prostředí a výuky .....	37
3.7.2	Struktura času .....	38
3.7.3	Učební pomůcky.....	38
3.7.4	Obecné metodické pokyny pro vzdělávání žáků s PAS .....	39
3.8	Návrhy na metodické přístupy v jednotlivých předmětech .....	40
4	Výzkumné šetření .....	43
4.1	Výzkumný záměr a metodologie .....	43
4.2	Popis výzkumného souboru .....	44
4.2.1	Výběr zkoumaného vzorku.....	44
4.2.2	Charakteristika výzkumného souboru: .....	45
4.3	Místo výzkumného šetření.....	45
4.4	Výzkumné otázky a popis postupu při realizaci výzkumného šetření.....	45
4.5	Analýza dat: .....	46
4.5.1	Výzkumná otázka č. 1 .....	46
4.5.2	Výzkumná otázka č. 2 .....	49
4.5.3	Výzkumná otázka č. 3 .....	51
4.5.4	Výzkumná otázka č. 4 .....	57
4.6	Závěry výzkumného šetření.....	60
5	Diskuze výsledků.....	64
	Závěr.....	67
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	69
	Seznam příloh.....	73

## Úvod

V současné době se vede hodně diskuzí na téma společného vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra (dále PAS). Je nesporné, že vzdělávání na školách hlavního vzdělávacího proudu je pro některé z těchto žáků velice obtížné. Na školách, které se specializují na vzdělávání žáků s PAS, se v našem prostředí většinou používá metodika strukturovaného učení. Tento typ vzdělávání je jedincům s PAS šitý na míru, na druhou stranu mohou tito žáci přicházet o možnost modelovat své chování podle spolužáků, kteří nemají stejný typ postižení. Další možnost pro vzdělávání těchto žáků může být v odůvodněných případech i vzdělávání na škole, zřízené pro vzdělávání žáků s jiným druhem postižení. Rovněž přichází takovýto způsob vzdělávání v úvahu, pokud se u žáka vyskytují poruchy autistického spektra v kombinaci s tělesným postižením. Tato diplomová práce si klade za cíl zanalyzovat, jaké metodické podmínky nabízí žákům s PAS škola uzpůsobená zejména pro potřeby žáků s tělesným postižením.

Výběr tématu práce jsem zvolila na základě dlouholeté pracovní zkušenosti na pozici asistentky pedagoga na škole, kde proběhlo výzkumné šetření. Měla jsem zde možnost pracovat s žákyní s PAS, která ve mně probudila zájem o danou problematiku.

První část diplomové práce je věnována teoretickým východiskům. Teoretickou část tvoří tři kapitoly vytvořené pomocí metody analýzy odborné literatury. První kapitola se věnuje základnímu představení problematiky poruch autistického spektra, představuje terminologické vymezení, způsoby klasifikace těchto poruch a charakteristické projevy žáků s PAS. Druhá kapitola je věnována tématu edukace žáků s PAS, představuje podpůrná opatření pro tyto žáky a možnosti jejich vzdělávání. Poslední kapitola nastiňuje metodiku práce s žáky s PAS, popisuje základní metodiky a intervenční postupy, v závěru se věnuje konkrétním metodickým postupům v jednotlivých předmětech.

Praktická část se věnuje kvalitativnímu výzkumu, jehož hlavním cílem je analýza metodických podmínek pro žáky s PAS na základní škole pro žáky s tělesným postižením.



# 1 Poruchy autistického spektra

## 1.1 Terminologické vymezení

Abychom se lépe zorientovali v dané problematice, uvedu nejprve základní terminologické vymezení k daného tématu.

Slovo autismus se v odborné literatuře poprvé objevuje v roce 1943, kdy psychiatr Leo Kanner popsal jedenáct dětí, které vykazovaly určité společné znaky. Za hlavní oblasti obtíží těchto dětí označil sociální izolovanost, neobvyklou komunikaci a trvání na opakujících se rutinních činnostech. Tyto tři oblasti se pak staly základem pro diagnostikování dané poruchy po celém světě (Mesibov et al., 2016, str.1).

Kromě dnes již spíše překonaného výrazu autismus, které pochází z řeckého slova autos, tedy sám, se používá termín pervazivní, tedy vše prostupující, který zdůrazňuje závažnost tohoto postižení. Dítě s pervazivní vývojovou poruchou v důsledku postižení mozkových funkcí vyhodnocuje informace jinak než děti se stejnou mentální úrovní. „*Vnímá, prožívá, a tudíž se i chová jinak*“ (Thorová, 2016, str. 59).

Symptomy této poruchy jsou však různé, pojí se i s jinými poruchami a nemocemi, což znesnadňuje diagnostický proces. V současnosti se běžně používá zastřešující termín poruchy autistického spektra, který lépe odpovídá různorodosti symptomů daného postižení.

Poruchy autistického spektra lze definovat jako odlišnosti ve schopnostech sociální komunikace a interakce, které se pojí s rituálním chováním a zájmy. Současná diagnostická kritéria neoddělují oblast komunikace od sociálního chování, jako tomu bylo dříve. Narušená komunikační oblast je zasazena do kontextu sociální komunikace a sociální interakce (Mesibov et al. 2016, str. 1).

## 1.2 Klasifikace PAS

V této části bych ráda uvedla různé způsoby klasifikace poruch autistického spektra.

### 1.2.1 Klasifikace poruch autistického spektra z medicínského pohledu

Podle aktuální desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (dále MKN-10) jsou poruchy autistického spektra zařazené do V. kapitoly duševních poruch a poruch chování, do podkapitoly *poruchy psychického vývoje*.

Poruchy autistického spektra patří mezi pervazivní vývojové poruchy s označením F84, které jsou charakterizované „*kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností*“ (WHO/ÚZIS ČR, online cit. 2018-6-28).

#### Mezi tyto poruchy patří:

Dětský autismus (F.84.0), Atypický autismus (F84.1), Rettův syndrom (F84.2), Jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3), Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4), Aspergerův syndrom (F84.5), jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8), Pervazivní vývojová porucha NS (F84.8).

Zatímco klasifikace DSM-V v roce 2013 sloučila dosavadní diagnózy (Autistická porucha, Rettův syndrom, dětská dezintegrační porucha, Aspergerova porucha, Pervazivní vývojové poruchy jinak nespecifikované) pod zastřešující pojem – Porucha autistického spektra, MKN-10 dosud dělení na jednotlivé typy PAS ponechává.

Nyní jen krátce popíši jednotlivé poruchy autistického spektra, pro bližší seznámení s diagnostickými kritérii odkážu na knihu *Poruchy autistického spektra* (Thorová, 2016).

#### Dětský autismus

Dětský autismus, přes svůj název, lze diagnostikovat v jakémkoli věku. Narušený vývoj jedince se projevuje do třech let věku, a to v oblasti tzv. *triády*, tedy omezením v oblasti „*reciproční sociální interakce, komunikace a opakujícího se omezeného stereotypního chování*“ (WHO/ÚZIS ČR, online cit. 2018-6-28).

Dále je tato porucha spojena s dalšími nespecifickými problémy, jako je strach, poruchy spánku a příjmu potravy. Obzvláště v kombinaci s těžkou mentální retardací bývají přítomny záchvaty vzteku, agrese a autoagrese. Většinou tito jedinci prokazují malou schopnost

smysluplně se rozhodovat při organizaci vlastního pracovního i volného času (Thorová, 2016).

### **Atypický autismus**

Dítě s touto diagnózou nesplňuje některá z kritérií dětského autismu či jiné pervazivní vývojové poruchy, například se symptomy poruchy mohou objevit až po třetím roce života dítěte. Na druhou stranu se podle Bazalové (2016) symptomy této poruchy mohou vyskytovat v míře, ve které si jich rodiče nemusí všimnout. Hloubka a množství deficitů v oblasti tzv. *triády* rovněž nenaplnuje parametry dětského autismu, některá z oblastí dokonce nemusí být výrazně narušena. Rovněž se tento typ pervazivní vývojové poruchy diagnostikuje jedincům, kteří pro těžkou či hlubokou mentální retardaci nemají komunikační a sociální deficit ve velkém kontrastu s projevy, jež se pojí s mentální retardací (Thorová, 2016).

### **Rettův syndrom**

Jako jediná z těchto poruch je prokazatelně geneticky podmíněná. Postihuje pouze dívky, u chlapců není stejná mutace genu slučitelná se životem. Dítě při tomto onemocnění nejprve projde normálními prenatalními, perinatálními i prvními šesti měsíci psychomotorického vývoje. Mezi 5. a 48. měsícem však zpomalí růst hlavičky, naučené volní pohyby rukou se mění ve stereotypní. Dítě ztrácí sociální i motorické dovednosti, nastává i opoždění komunikace spolu s psychomotorickou retardací. Později však bývají dívky s tímto syndromem společenské: „*stojí o společenskou konverzaci a komunikaci. Mají rády fyzický kontakt, mazlení, interaktivní hry* (Thorová, 2006, str. 217). Receptivní složku komunikace mají rozvinutější než složku expresivní, komunikují zejména prostřednictvím očního odkazu a piktogramů. Po období emoční lability jsou přiměřeně schopny projevovat základní emoce. V oblasti motoriky často bývají apraktické, vykonávají stereotypní pohyby horních končetin před obličejem. Míra jejich motorického postižení bývá různá, intelekt mívají v pásmu středně těžké až hluboké mentální retardace (Thorová, 2016).

### **Aspergerův syndrom**

Aspergerův syndrom má velice různorodou symptomatiku, na rozdíl od ostatních typů poruch autistického spektra však nebývá přítomno výrazné opoždění ve vývoji řeči a

kognitivních schopnostech. Zatímco v oblasti „triády“ je vývoj jedince narušen, inteligence nabývá hodnot běžné populace, což ovšem nezaručuje schopnost samostatného fungování v dospělosti. „*Jeví se jako lidé postrádající běžné porozumění světu kolem sebe* (Bazalová, 2011, str. 79)“. Tito jedinci mají obtíže v porozumění sociálním signálům a obtížně komunikují s okolím.

Lidé s Aspergerovým syndromem mají obtíže v navazování vztahů s ostatními. Nerozumí základním pravidlům sociální interakce, nevědí, jak navázat a udržet hovor ani jak naslouchat ostatním. V důsledku slabých komunikačních dovedností se pak chovají nevhodně či se interakcím s druhými lidmi vyhýbají. Jejich gesta i mimika bývají omezené. Mohou špatně snášet změny, zabezpečovat se pomocí rituálů a nutkavých činností. Často mívají velice vyhraněné zájmy. V neměnném režimu se cítí jistěji, může však hrozit snižování jejich schopnosti adaptace na nečekané situace (Bělohávková, 2014).

### **Jiná dezintegrační porucha**

U této poruchy se první dva roky života dítě vyvíjí normálním způsobem, do desátého roku, nejčastěji však mezi třetím a čtvrtým rokem dítěte, dochází ke ztrátě dosud nabytých schopností, zejména v oblasti komunikace, sociálních a motorických dovedností, rovněž ale hry, kontroly mikce a defekace. Dítě se následně přestává zajímat o okolí, objevují se stereotypní pohyby. Během měsíců regrese dochází k těžké mentální retardaci dítěte. Nástup poruchy je pozdější než u dětského autismu, mentální postižení, přidružená agresivita i samotná prognóza bývají ovšem horší (Bazalová, 2011).

### **Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby**

Tato porucha je spojena s těžkou mentální retardací, dále se stereotypními pohyby, hyperaktivitou, poruchami pozornosti a stereotypním chováním. V adolescenci bývá hyperaktivita vystřídána hypoaktivitou. Není zde však přítomno sociální narušení. K syndromu se přidružuje řada vývojových opoždění (Bazalová, 2011)

### **Jiné pervazivní vývojové poruchy**

Řídce užívaná kategorie pro děti, které sice mají kvalitativně narušenou oblast „triády“, jejich závažnost však není dostatečná, aby naplnila kritéria diagnózy dětského či

atypického autismu. Rovněž do této skupiny spadají jedinci, kteří mají výrazně narušenou představivost (Thorová, 2016).

### 1.2.2 Klasifikace poruch autistického spektra podle funkčnosti

Poruchy autistického spektra můžeme dělit i podle funkčnosti, tedy způsobu, jakým daný jedinec funguje ve společnosti. Tento způsob dělení doplňuje medicínské třídění tím, že: „... *klasifikuje funkční schopnosti a disability spojené se zdravotními problémy. Osoby se stejnou nemocí mohou vykazovat různý stupeň funkční schopnosti, což je patrné právě u poruch autistického spektra*“ (Bazalová, 2011, str. 82).

Schopnost přizpůsobit se se podle Thorové (2016) může měnit s věkem, což souvisí jednak s intelektem, rovněž s úrovní komunikace a dalšími faktory. Potíže s adaptací se podle autorky objevují při přechodu z jedné činnosti do druhé, při přerušení či snaze o ovlivňování zaběhnutého způsobu chování. Dále mohou adaptační problémy vyvstat při změnách prostředí nebo osob. Funkčnost dále souvisí s reakcí na požadavek spolupráce. Problémy v adaptaci se mohou projevovat v různé míře a různým způsobem, od projevu nelibosti, odmítání změny až po vztek.

Adamus (2016, str. 10) rozlišuje

- **Nízko funkční autismus**, který je typický sociální uzavřeností. Řeč není rozvinuta nebo se vyskytuje ve formě echolálie. Mezi další znaky této formy funkčnosti patří stereotypní činnosti, agrese a sebezraňování. Intelektem se osoby s nízkofunkčním autismem pohybují v pásmu těžké mentální retardace.
- **Středně funkční autismus** se projevuje pasivním přístupem k sociální komunikaci, řeč těchto jedinců bývá středně funkční, se zvláštnostmi. Opět jsou zde přítomné pohybové stereotypie, ale hra bývá rozvinutější. Intelektově spadají do pásma lehké až středně těžké mentální retardace.
- Jedinci s vysoce **funkčním autismem** mívají těžkosti s pochopením sociálních norem. Řeč u nich bývá dobře rozvinutá, berou však malý ohled na komunikačního partnera. Obvykle ulpívají na oblíbených tématech. Jsou bez mentálního postižení.

Dále se dělí *nízkofunkční* a *vysoce funkční* Aspergerův syndrom, přičemž *nízkofunkční* forma Aspergerova syndromu se vyznačuje výrazným problémovým chováním,

podprůměrnými intelektovými schopnostmi, hyperaktivitou, poruchami pozornosti a motorickou neobratností. Jedinec s *vysoce funkčním* Aspergerovým syndromem se naopak vyznačuje spíše sociální naivitou nežli slepotou, má lepší intelektové schopnosti nežli jedinec s nízkofunkční formou, rovněž projevuje větší ochotu spolupracovat a pracovat na sobě (Adamus, 2016).

### **1.2.3 Klasifikace z pohledu sociálního chování**

Navazování sociálních vztahů je pro celý náš život zásadní. Žáci s poruchami autistického spektra mají problémy s navazováním kontaktu s vrstevníky i s dospělými. L. Wingová (in Bazalová, 2011) rozlišuje pět typů sociálního chování u jedinců s PAS:

#### **Osamělý typ**

Tyto děti jsou odtažené a samotářské, nejeví zájem o sociální kontakt ani komunikaci. Ve skupině se drží stranou, odmítají společenské hry. Nevvíjejí snahu o fyzický kontakt (chování, hlazení), i když určité formy kontakt mohou i vyhledávat (typické je houpání či lechtání). Nemají schopnost empatie, nevyhledávají útěchu druhých a vyhýbají se očnímu kontaktu.

#### **Pasivní typ**

Tyto děti se kontaktu sice nevyhýbají, ani ho však neinicují. Mohou vyhledávat fyzický kontakt i projevovat mírnou schopnost empatie. O vrstevníky zájem sice jeví, do společných aktivit se však neumí zapojit. Jejich sociální komunikace není spontánní, komunikují především za účelem uspokojení vlastních potřeb. Bývají hypoaktivní.

#### **Typ aktivní – zvláštní**

Sociální kontakt těchto jedinců bývá nepřiměřený, ať už se jedná o nedodržování intimní vzdálenosti u neznámých osob, nedodržování společenských hranic (polibky, hlazení atd.), jejich mimika a gestikulace může být přehnaná až bizarní. Vztah k posluchači mají minimální až žádný. Časté bývá zahlcování partnera v rozhovoru dotazy na předmět jejich zájmu. Téma rozhovoru může být přitom pro komunikačního partnera zahanbující či absentující kontext. Často bývají tito jedinci hyperaktivní.

#### **Typ formální afektovaný**

Bývá typický pro osoby s vyšším IQ. Tito jedinci mají dobré vyjadřovací schopnosti, jejich řeč ovšem působí strojeně a příliš formálně. Jejich chování bývá konzervativní, úzkostně dbají na dodržování společenských rituálů. Doslovně chápou řečené, mívají obtíže s chápáním ironie a žertu. Bývají sociálně naivní, pravdomluvní bez empatie ke komunikačnímu partnerovi.

### **Typ smíšený- zvláštní**

Sociální chování se mění v závislosti na prostředí i osobě, se kterou je právě v kontaktu. Kromě prvků osamělosti (vybízí k tomu, aby ho druhý nechal být), pasivity (chová se zdvořile a podřízeně), aktivního zvláštního chování (zajímá se o vlastní témata, má naučené dotazy) vykazuje i prvky formálního přístupu (například důraz na dodržování pravidel).

Jednotlivé projevy mohou odpovídat více kategoriím, převažující typ pro danou osobu se ukáže až v dospělosti. Každý z těchto typů ukazuje na jiný typ výzvy směrem k pedagogovi. U pasivního dítěte, které s pedagogem komunikuje málo či vůbec, je těžké rozpoznat emoční rozpoložení. Formální dítě zase může vyžadovat společenské normy do té míry, že opravuje i dospělé Aktivní dítě o kontakt zájem má, jeho forma však neodpovídá pravidlům společenského chování.

## **1.3 Charakteristické projevy žáků s PAS**

### **1.3.1 Oblast sociálního chování**

*„Sociální interakce spočívá v sociálním chování a formování sociálních vztahů. Většina dětí má od narození přirozenou schopnost navazovat vztah ke svým rodičům a ostatním lidem. Tato schopnost není vrozená dětem s poruchami autistického spektra“* (Bazalová, 2011, str. 45).

Dodržování společenských pravidel společnost očekává, i když nebývají nikde napsaná. Mezi taková pravidla patří například určitá neverbální komunikace, nevstupování do intimní zóny druhého člověka, pozdravy i náležité chování k druhému s ohledem na jeho postavení, věk a pohlaví (Patrick, 2011. str. 19).

Abychom byli schopni dešifrovat sociální chování, musíme neustále analyzovat svět kolem nás, přikládat mu vnitřní význam, zároveň se snažíme vžít do myšlení druhých lidí. K tomu bereme v úvahu zmíněná nepsaná pravidla. Jedinci s PAS nemají kognitivní schopnosti dostatečně pružné, aby plně pochopili složitost společenského styku. Mohou se však naučit neměnné vzorce chování (Jelínková, 2001).

Tito žáci hůře porozumí smyslu přátelství, navazování vztahů s vrstevníky a podřízení se jejich požadavkům. „Ze zkušenosti víme, že většina dětí s PAS o sociální kontakt stojí. Za zdánlivou netečností a odtažitostí dítěte se skrývá nejistota a neschopnost dítěte kontakt přiměřeně navázat“ (Thorová, 2006, str.79).

Sociální dovednosti lze podle Vosmika a Bělohávkové (2010) ve škole rozvíjet pomocí těchto zásad:

- Není vhodné na tyto žáky křičet a dělat unáhlená rozhodnutí,
- *Modelování podle spolužáků* – žák se může orientovat, jak se vhodně chovat prostřednictvím napodobování spolužáků,
- *Modelování vztahů s druhými*– třídní učitel by měl studenta v sociálních situacích vést, být mu nápomocný ve sbližování se se spolužáky, oceňovat momenty vzájemné pomoci,
- *Podpora kamarádských vztahů*- třídní učitel by měl podporovat kvalitní vztahy v kolektivu, doporučuje se, aby učitel našel okruh dětí, které by v případě problémů žákovi s PAS pomohly,
- *Zvýšený dohled* – zvláště o přestávkách, které jsou pro tyto žáky chaotické a nejvíce při nich hrozí ohrožující chování ze strany spolužáků, je vhodné, aby měl žák k dispozici dohled, například asistenta, spolužáka nebo učitele,
- *Žák by měl mít možnost odreagování* – vzhledem k náročnosti školního prostředí pro žáka s PAS je vhodné, aby měl možnost odreagování či relaxace. Může například s asistentem opustit třídu, věnovat se uklidňující činnosti či jít na procházku.



### 1.3.2 Oblast komunikace

Jedinci s PAS mají narušenu oblast komunikace, její verbální i neverbální, receptivní i expresivní složku. Nechápu význam vzájemné komunikace. Jejich řečový projev neodpovídá věku daného žáka a u velkého počtu žáků k samotnému rozvinutí řeči nedojde.

Problémy v komunikaci souvisí s nedostatky zejména v pragmatické rovině jazyka. Ta neoddělitelně pojí sociální a komunikační dovednosti jedince. „*Pragmatika zahrnuje pravidla konverzace a vlastní komunikační proces. Pravidla konverzace obsahují střídání partnerů v hovoru, formální úroveň projevu a schopnost udržet dané téma. Komunikační proces bere na vědomí rychlost řeči, barvu a výšku hlasu, přízvuk, hlasitost, intonaci, kvalitu informací, přímot a otevřenost sdělení*“ (Patrick, 2011, str. 46).

Tato rovina jazyka bude u těchto jedinců narušena po celý život, mají omezená témata hovorů, jejich slovní zásoba je zvláštní, prozodie bývá neobvyklá. Časté jsou rovněž perseverace, tedy ulpívání v myšlení na slově či skupině slov, a echolálie, tedy opakování verbálních projevů druhých. Syntaktická ani fonologická rovina jazyka nutně být narušena nemusí, sémantika bývá narušená (Bazalová, 2011).

### 1.3.3 Oblast představivosti, hry a zájmů

Jedinci s PAS mají narušenu představivost. Často nejsou schopni předvídat, co se stane, z čehož pramení jejich nechuť ke změnám. Zdrojem bezpečí a jistoty je pro ně naopak stálý řád. Malá schopnost imitovat a symbolicky myslet vede k tomu, že si dítě nedostatečně funkčně osvojí hru, která je přitom nástrojem pro učení a vývoj osobnosti dítěte. Dítě se tak zabezpečuje tím, že si volí aktivity pro menší děti, vzdaluje se tím ovšem od svých vrstevníků.

Z deficitu v oblasti exekutivních funkcí vyplývají rovněž potíže jedinců s PAS s plánováním a organizováním vlastního chování. Rovněž se často objevují potíže s inhibicí impulzivních reakcí (Cottini et al., 2017).

Tito jedinci mívají vyhraněné zájmy, například telefonní seznamy či jízdni řady. Často se chovají repetitivně a rituálně, v jídle se například fixují na určité pokrmy či předměty. Mívají sklony k nutkavému chování, mezi které patří například mytí rukou a

třepetání rukama. Mezi další důsledky narušené představivosti patří verbální rituály, ale i škrábání, bouchání do hlavy i zaměření se na detail (Bazalová 2011).

#### **1.3.4 Nespecifické projevy, přidružené poruchy a onemocnění**

V oblasti percepce se u jedinců s PAS objevuje hypersenzitivita nebo hyposenzitivita, tedy zvýšená či snížená citlivost vůči podnětům. Hypersenzitivita může mít různé podoby, v případě zrakové hypersenzitivity může například dotýčný vidět ostřeji, nežli je běžné, sluchová hypersenzitivita může vést až k prožitkům bolesti z některých zvukových podnětů. Čich u takového jedince pak může být extrémně citlivý. S hypersenzitivitou souvisí i vybíravost v jídle, u kterého tyto jedinci mohou nadměrně vnímat jeho vůni, chuť, ale například i texturu, barvu nebo zvuky při jeho konzumaci. U jedinců s PAS je pak známá hmatová hypersenzitivita, při které se může objevovat až hrůza z dotyků ostatních. Rovněž mohou být citliví na nošení určitých materiálů oblečení či stříhání vlasů. V případě hyposenzitivity naopak mohou až nevnímat okolí, nevidět ani neslyšet (Bohdashina, 2017).

Poruchy autistického spektra bývají často doprovázeny dalšími projevy. Jedná se o mentální postižení, hyperaktivitu v dětství i v dospělosti, dále Bazalová (2011) uvádí nevyrovnaný humor, nízkou frustrační toleranci, impulzivitu, výbuchy hněvu, sebepoškozování a agresivitu vůči ostatním. Odlišný může být i spánkový rytmus (Thorová, 2016).

Poruchy autistického spektra se mohou pojít s jakoukoli další diagnózou. Literatura uvádí zejména mozkovou obrnu, epilepsii, tuberkulózní sklerózu, neurofibromatózu, slepotu, hluchotu, Downův syndrom, syndrom fragilního X chromozomu, Angelmanův syndrom a ADHD.

Dále u těchto jedinců dochází k odlišnostem v motorickém vývoji. „*Abnormální projevy v motorice bývají stereotypní a bizarní pohyby, tzv. manýrování rukou a prstů, tiky narušení koordinace pohybů, ovlivněna může být grafomotorika a kresba*“ (Bazalová, 2011, str. 52). Více než 80 procent dětí s PAS má podle studií podprůměrné motorické schopnosti (Thorová, 2016).

Dalším projevem je emoční reaktivita, dítě může projevovat omezenou škálu emocí. Jedinci s PAS mívají sníženou schopnost snášet nepříjemné podněty. Zároveň mohou

vykazovat neadekvátní emoční reakce na běžné situace. Mohou projevovat změny nálad, na zátěž či únavu reagují záchvaty vzteku či pláčem. Postupně však dochází k lepší kontrole emocí. U některých dětí se rozvinou úzkostné symptomy, ať už v podobě specifických strachů, trvalé úzkosti (například z nemoci či nákazy), panických reakcí, sociální fobie či separační úzkosti (Thorová, 2016).

## 2 Edukace žáků s poruchami autistického spektra

V roce 2005 nabyl účinnosti Školský zákon 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání* (dále Školský zákon). Ten stanovuje podmínky pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, kterými jsou míněny osoby se zdravotním postižením a jedinci se zdravotním či sociálním znevýhodněním a žáci nadaní. Potřeby těchto osob zjišťuje školské poradenské zařízení. *„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem“* (dále viz zákon 561/2004 Sb).

Na základě novely Školského zákona proběhly zásadní změny dosavadních možností, které měly žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Novela má zajistit, aby se všichni žáci se SVP mohli plnohodnotně vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Rovněž mají být u každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami individuálně stanoveny vzdělávací cíle, kterých má být dosaženo pomocí podpůrných opatření. Rovněž je zavedena možnost přípravy na školní docházku pro všechny žáky.

Na základě posouzení školského poradenského zařízení mají tito jedinci právo na poskytnutí podpůrných opatření, která jim umožní vzdělávání bez diskriminace. Na základě vyhlášky č.27/2016 má žák právo být přednostně přijat do školy v místě svého trvalého bydliště.

### 2.1 Možnosti vzdělávání žáků s PAS

V této části bych ráda stručně představila možnosti edukace, které v současné době žáci s PAS využívají, jsou jimi:

- Vzdělávání v běžných třídách
- Vzdělávání ve specializovaných třídách pro žáky s PAS
- Společné vzdělávání ve školách, zřízených pro žáky s jiným zdravotním postižením
- jiným způsobem plnění povinné školní docházky – individuálním vzděláváním

- kombinace společného vzdělávání a individuální práce s pedagogem mimo prostor třídy

Při výběru, zdali se má jedinec s PAS vzdělávat v běžné třídě či spíše zvolit speciální školství, by si měl rodič i odborník položit tyto otázky:

Je žák schopný navázat osobní kontakt? Je aspoň částečně schopen spolupracovat a pracovat? Dokáže se aspoň částečně adaptovat a zvládat frustraci? Je schopen funkčně komunikovat, mluvit a alespoň částečně napodobovat? Nejeví přílišné známky problémového chování? Není těžce hyperaktivní? Je rodina schopna spolupráce? (Thorová, 2016)

Pro rodiče žáků s PAS přichází tato otázka v úvahu už při hledání vhodné mateřské školy (dále MŠ) pro realizaci předškolního vzdělávání. Od školního roku 2017/2018 je tento způsob vzdělávání povinný pro dítě, které do začátku školního roku dosáhne pěti let věku. Děti s PAS mají možnost vzdělávání v běžných třídách mateřských škol, v odůvodněných případech v MŠ pro děti se SVP, jejichž specifika vyplývají z individuálních vzdělávacích potřeb dětí. Jedná se o MŠ pro zrakově, sluchově, tělesně postižené, dále hluchoslepé, MŠ logopedickou a speciální a MŠ při zdravotnickém zařízení.

### **Společné vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu**

V současné době má české vzdělávání za cíl inkluzivní způsob vzdělávání. Inkluzivní didaktika počítá s heterogenní skupinou žáků ve třídě... „*V centru pozornosti je žák, jeho vývojové a učební potřeby a v podstatě souhlasí s multidimenzionální heterogenitou každé učební skupiny a uznávají ji*“ (Vítková, 2013, str. 11).

Termín *inkluzie* neodkazuje jen na místo, na kterém se dané dítě vzdělává, jestli v škole hlavního vzdělávacího proudu či ve „speciálním“ vzdělávání. Inkluzie se rovněž netýká pouze studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzie pojednává především o kvalitě vzdělávání pro všechny vzdělávané. Aby mohla být inkluzivní škola úspěšná, škola se musí přizpůsobit potřebám žáků (Symes and Humphrey, 2012).

**Mezi základní podmínky inkluzivního vzdělávání patří (Adamus a kol., 2016):**

- **Organizační podmínky:** učitel řeší, jak vhodně vytvořit heterogenní uspořádání, lze využít například individuální nastavení délky vyučovací hodiny žákům se SVP.

- **Personální:** pedagogičtí pracovníci musí být odborně připravení na vzdělávání žáků se SVP, rovněž vytvářejí vstřícné a podnětné prostředí, které žákům dovolí využít svůj potenciál. Dále je podstatná organizační a pedagogické schopnosti, stejně jako kompetence učitele ke kvalitní diagnostické činnosti.
- **Obsahové podmínky:** v případě potřeby je možné školní vzdělávací plán upravit podle možností žáka prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu. Zároveň může být obsah doplněn o speciální vyučovací předměty.
- **Materiální podmínky:** týkají se zejména využití kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek i například využívání náhradních či podpůrných komunikačních systémů. Zároveň zahrnuje i vhodné prostorové podmínky, například vhodné umístění pracovního místa či bezbariérový přístup.
- **Výukové strategie:** ty by měly vycházet z principů inkluzivní školy, ve které učitel promýšlí způsob vedení výuky tak, aby u všech žáků uskutečnil jejich individuální vzdělávací možnosti a předpoklady. Využívá různé učební kognitivní strategie (například procvičování, opakování atd.) i metody (diskuze, práce s textem, experimentování atd.). Rovněž může využívat aktivity pro individuální práci, skupinovou či ve dvojicích, podporovaná je i spolupráce mezi žáky.
- **Spolupráce školy:** nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání je vzájemná spolupráce, ať už rodiče i učitele, tak dalších odborníků.

Při inkluzivním vzdělávání je potřeba zachovat základní pravidla pro práci s žáky s PAS, mezi které patří jednak principy TEACCH programu (tedy individuální přístup, vizualizace, strukturalizace času a prostoru), přítomnost asistenta pedagoga, podpora poradenského zařízení a informovaný učitel. Rovněž je důležité respektovat žákovu individualitu, být obeznámen s příznaky PAS, znát přístupy práce s žákem a být aktivní v hledání nových metod (Pančocha a Vítková., 2013).

Lechta (2016) připomíná nezbytnou přípravu kolektivu dětí na specifika daného žáka s PAS. Je potřeba vysvětlit žákovy zvláštnosti a zdůraznit, že jeho chování není záměrné, ale nechtěné a že žák s PAS vnímá, jak se k němu jeho okolí chová.

## **Vzdělávání ve speciální třídě pro žáky s PAS**

Vzdělávání, které se zaměřuje přímo na děti a žáky s PAS, probíhá většinou v jednotlivých třídách při základních školách. Děti se v tomto typu škol učí prostřednictvím programů behaviorální modifikace. U nás nejčastějším způsobem vzdělávání ve speciálních třídách pro žáky s PAS je metodika strukturovaného učení (Thorová, 2016).

## **Společné vzdělávání ve školách pro žáky se SVP**

Na základě § 16 Školského zákona jsou pro děti, žáky či studenty se zdravotním postižením zřízeny školy, třídy, oddělení či studijní skupiny, které mají upravené vzdělávací programy podle jejich potřeb. Jedná se o školy pro žáky s tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, základní školy logopedické, při zdravotnickém zařízení, ZŠ pro hluchoslepe a základní školy speciální.

Pokud rodič zvolí tento typ vzdělávání, musí ho podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. doporučit školské poradenské zařízení. To posuzuje vhodnost zařazení do tohoto typu zařízení na základě SVP dítěte, žáka nebo studenta nebo neúspěchu dosud uplatňovaných podpůrných opatření v naplňování vzdělávacích možností daného jedince. K zařazení do tohoto typu vzdělávání je potřeba písemné žádosti dotyčného či jeho zákonného zástupce a soulad se zájem jedince se SVP. V odůvodněných případech se mohou v tomto typu škol vzdělávat žáci s jiným znevýhodněním.

Podle stejného principu probíhá zařazení do vzdělávání v mateřských školách (dále MŠ) pro děti se SVP. Jsou jimi MŠ pro žáky se zrakovým, sluchovým postižením, dále pro žáky hluchoslepe i logopedické MŠ, MŠ speciální a MŠ při zdravotnických zařízeních. Vzdělávání v takových školách je stanoveno podle rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání (jenž stanovuje podmínky vzdělávání podle druhu a stupně postižení). Prostřednictvím jednotlivých školních vzdělávacích programů se pak mohou jednotlivé MŠ profilovat.

## 2.2 Podpůrná opatření

Žáci se SVP se vzdělávají díky poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (§ 16 Školského zákona).

Podpůrná opatření jsou bezplatná, upravují vzdělávání a školské služby tím způsobem, aby odpovídaly zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí či dalším životním podmínkám daných jedinců.

Mezi podpůrná opatření patří pomoc školského poradenského zařízení a školy žáka, rovněž úprava organizace, obsahu, způsobu hodnocení i metod vzdělávání. Upravují se i podmínky přijímacích i závěrečných zkoušek. Dalším způsobem podpory žáka je využití různých kompenzačních a učebních pomůcek, úprava výstupů, které stanovuje RVP (rámcový vzdělávací program), úprava vzdělávání pomocí individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga, stavební či prostorové úpravy zařízení.

Novela školského zákona přináší novinku v systému podpory těchto žáků. Jedincům se SVP je poskytována podpora podle dopadů, které jim jejich postižení či znevýhodnění přináší.

### 2.2.1 Stupně podpůrných opatření

Zákon vymezuje pět stupňů podpůrných opatření.

**První stupeň podpůrných opatření** – toto opatření poskytuje škola, k jeho uplatnění není potřeba rozhodnutí školského poradenského zařízení ani jeho konzultace. Jedná se zejména poskytnutí podpory učitelem na základě individuálního přístupu, s pomocí jeho tvořivosti a profesionality. V prvním stupni podpory škola identifikuje žákovy speciální vzdělávací potřeby a navrhuje mu podpůrná opatření, která vyhodnocuje. Učitel například může žákovi poskytnout během výuky relaxační přestávky, dohlédne na vhodné zapojení žáka do interakce se spolužáky či například žáka motivuje prostřednictvím individuálně zvolené odměny. Pokud se tato opatření ukáží jako neúčinná, zákonný zástupce kontaktuje



školské poradenské zařízení (dále ŠPZ). Tento stupeň je financován školou (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015).

Od druhého stupně navrhuje podpůrná opatření školské poradenské zařízení. Rovněž dostává taková škola finanční podporu podle náročnosti vzdělávání konkrétního žáka. Druhý stupeň podpůrných opatření je určen pro žáky s PAS s mírnými obtížemi, které se dají kompenzovat pomocí pomůcek, které doporučují žákům na míru. Součástí doporučení bývají úpravy metody výuky, doporučení na změny v organizaci výuky. Obsah učiva může být upraven v dílčích oblastech. V hodnocení je možné nastavit takové cíle, aby žák mohl vnímat osobní pokrok. Rovněž lze rozložit pro žáka obtížný první ročník do dvou let.

Pokud je žákovi přiznán třetí stupeň podpůrného opatření, jedná se o žáka, jehož obtíže mají významný dopad na průběh vzdělávání. V tomto stupni podpory může být pro žáka s PAS významnou oporou (sdílený) asistent pedagoga a zároveň další způsoby intervencí včetně speciálně pedagogické péče.

U čtvrtého stupně už je žákovi přiznána podpora asistenta pedagoga na plný úvazek, žákovi je většinou upravován obsah i výstupy vzdělávání. U nejvyššího stupně podpory, pátého, se jedná o žáky s nejtěžším stupněm postižení, kteří ke zdárnému průběhu vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu potřebují nejvyšší stupeň podpory. I přes stanovená opatření nemusí žák dosáhnout samostatnosti, lze přistoupit více i k individuální práci. Čím těžší je u žáka symptomatika PAS či případně přidružené mentální postižení, tím více se uplatňuje metodika strukturovaného učení. Zároveň je tím více potřeba intenzivní spolupráce s asistentem pedagoga (Žampachová a Čadilová, 2015).

### **2.2.2 Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga svou činností podporuje učitele při vzdělávání žáka či více žáků se SVP. Tento pracovník pomáhá s organizací a realizací vzdělávání jinému pedagogickému pracovníkovi, rovněž podporuje žákovu samostatnost a jeho zapojení do vzdělávacího procesu. Asistent pedagoga při své činnosti pracuje podle pokynu učitele. Jeho hlavními činnostmi jsou dle vyhlášky č.27/2016 Sb.:

- Pomáhá při výchovné a vzdělávací činnosti, rovněž při komunikaci s žáky i zákonnými zástupci
- Pomáhá žákům adaptovat se na školní prostředí
- Pomáhá žákům s přípravou na výuku i během ní, snaží se o zajištění co největší samostatnosti žáka
- V případě potřeby pomáhá žákům v sebeobslužných činnostech a pohybu

Pracovní náplň asistenta pedagoga zahrnuje jednak oblast přímé péče, dále organizační činnosti a práci s dokumentací.

### **Přímá péče:**

Řada žáků s PAS má potíže v oblasti motoriky a nemusí být dostatečně samostatných v oblasti *sebeobslužných činností*. Často bývá potřeba, aby asistent pedagoga žákovi s nácvikem těchto dovedností pomohl, ať už se jedná například o postupné osvojení vhodného způsobu stravování či použití toalety. Nezřídka kdy žák potřebuje dohled nad organizací či pomoc při udržení pozornosti. Dále se asistent pedagoga podílí v případě potřeby na *nácviku časové a prostorové orientace*. Často je třeba žáka s PAS vzhledem ke špatné časoprostorové orientaci doprovázet při přesunech v areálu školy a postupně jej učit samostatné orientaci, obvykle s využitím vizualizací. Další činností asistenta pedagoga bývá nacvičování *pracovního chování* daného žáka. Rovněž asistent pedagoga žákovi pomáhá v oblasti *sociální komunikace*, směřuje žáka k vhodnému způsobu sociálního chování a přiměřené komunikaci s vrstevníky a dospělými. V neposlední řadě asistent pedagoga usiluje o to, aby byl žák schopen účelně *využívat volný čas* (Žampachová a Čadilová, 2012).

### **Organizace a dokumentace**

Asistent pedagoga se rovněž podílí na zpracování dokumentace žáka, ať už se jedná o spolupráci na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu žáka, na pořizování denních záznamů případněm problémovém chování, psaní informací rodičům a podobně. Dále asistent pedagoga podílí na předávání informací rodičům a komunikuje s poradenským zařízením. Dle pokynů učitele v případě potřeby připravuje pomůcky k výuce a podílí se na vytváření vhodných podmínek pro daného žáka (Žampachová a Čadilová, 2012).

Doba, po kterou žák potřebuje pomoc asistenta pedagoga, je individuální, někteří žáci potřebují pomoc jen na začátku školní docházky či při přestupu na druhý stupeň základní školy, pro jiné je podpora asistenta pedagoga nezbytná po celou dobu školní docházky.

Asistent pedagoga by rovněž měl spolupracovat na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu žáka, ke kterému může přispívat svými poznatky z pozorování žáka. Rovněž díky intenzivní spolupráci s žákem může asistent přicházet na příčiny žákova chování (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Mezi předpoklady pro asistenty pedagoga patří jednak kvalifikační, které stanovuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Další jsou osobnostní předpoklady, asistent pedagoga by měl mít kladný vztah k dětem (zejména osobám se SVP), měl by být empatický, komunikativní, spolehlivý, trpělivý a schopný spolupráce. Motivovanost pro tuto práci je vzhledem ke špatnému finančnímu ohodnocení této profese dalším předpokladem (Kendlíková, 2017).

### **2.2.3 Individuální vzdělávací plán**

Dalším podpurným opatřením pro žáky se SVP a žáky nadané je individuální vzdělávací plán (dále IVP). Ten musí doporučit školské poradenské zařízení a žádá o něj zákonný zástupce žáka či zletilý žák. Náležitost individuálního vzdělávacího plánu stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb. Individuální vzdělávací plán se netýká všech žáků a studentů, kteří mají pro oporu ve vzdělávání poskytnuta podpurná opatření. Tento dokument vychází ze školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) dané školy. IVP tvoří třídní učitel, za pomoci pracovníků SPC (speciálně pedagogického centra) či PPP (pedagogicko-psychologické poradny) a dalších odborníků.

Tento dokument obsahuje údaje o tom, jaká další podpurná opatření jsou žákovi poskytována, identifikační údaje o dalších osobách, která se na vzdělávání žáka podílejí. Uvedena je dále spolupráce s rodiči žáka, cíli jeho vzdělávání. Dále dokument obsahuje přehled a popis úpravy obsahu, rozvržení učiva a výstupů z předmětů, které IVP upravuje podle potřeb daného žáka. Jsou zde dále uvedeny pomůcky a učební materiály, jež žák potřebuje pro výuku či konání zkoušek. Jakým způsobem dochází k naplnění tohoto plánu a

zdali nejsou nezbytné nějaké úpravy způsobu vzdělávání žáka podle IVP hodnotí nejméně jednou za rok školské poradenské zařízení i škola.

Individuální vzdělávací plán by měl být společným dílem všech osob, které se podílejí na vzdělávání žáka, tedy učitelů, pracovníků školských poradenských zařízení, rodičů, asistenta pedagoga. Základním kamenem pro vytvoření kvalitního IVP je kvalitně provedená speciálně pedagogická diagnostika. Dále je potřeba, aby stanovené pedagogické cíle a obsah dokumentu nebyl příliš obecný. Při tvorbě je potřeba zohlednit jejich typický nerovnoměrný vývojový profil, zároveň pak rozvíjet oblasti, ve kterých mají tito žáci nedostatky (tedy zejména oblast komunikace, sociálního chování a představitosti). Důležitou oporou jsou pak silné stránky těchto jedinců, zejména tedy vizuální myšlení či paměť (Čadilová a Žampachová, 2006).

### 3 Metodika a intervence u žáků s PAS

V této kapitole se zaměřím na samotnou oblast metodiky pro práci s žáky s PAS. Vzhledem k šíře daného tématu představím především nejznámější dostupné metodiky a způsoby intervence v našem prostředí. Poruchy autistického spektra jsou velice různorodé a dosud nebyl nalezen přístup, který by platil na všechny jedince s PAS. Každé dítě (nejen) s PAS je jiné a je na posouzení rodičů a odborníků, aby zvolili co nevhodnější způsob práce.

#### 3.1 Strukturované učení

V našem prostředí je nejpoužívanější metodikou pro vzdělávání žáků s PAS strukturované učení. Nezaměřuje se nutně jen na žáky s PAS, může pomoci i jedincům s ADHD, s narušenou komunikační schopností, s mentálním postižením, jedincům s obtížemi v sebeorganizaci a dalšími vývojovými vadami. Strukturované učení vychází z TEACCH programu (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) a Loovasovy intervenční terapie. Cílem tohoto přístupu je odstranit deficity, které vycházejí z diagnózy PAS, zároveň rozvíjet silné stránky daných jedinců (Čadilová a Žampachová, 2008).

Silnou stránkou osob s PAS bývá vizuální vnímání, mívají často vynikající rozlišovací schopnosti a schopnosti zrakové analýzy, dále například dobře vyvinutou schopnost analyzovat pravidla uzavřených systémů, kterou můžou zúročit například při práci s počítačem (Cottini et al., 2017).

Základním pravidlem práce je *„nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů“*, jež které jedinci umožní *„lepší pochopení pohybů vlastního těla, zvládnutí rutiny zvýší také jejich schopnosti porozumět instrukcím, usnadní jim organizaci pracovních činností, zvýší schopnost předvídatelnosti v čase i prostoru a umožní jim aktivnější učení se novým dovednostem“* (Čadilová a Žampachová, 2008, str. 29).

Mezi základní principy strukturovaného učení patří individualizace, strukturalizace a vizualizace.

## **Individualizace**

Každý jedinec s PAS je jedinečný a vzhledem k široké škále symptomů poruchy i odlišných osobnostních rysů daných jedinců, rozdílů v mentální úrovni, komunikaci a například schopnosti koncentrace je individuální přístup klíčový. Je tak třeba pečlivě zvážit volbu metod, prostředí, způsob komunikace s žákem i vhodnou motivaci.

## **Strukturalizace**

Jasná a přehledná struktura zajišťuje jedinci jistotu a neměnnost, tu jedinci s PAS potřebují, aby se mohli lépe orientovat v čase a prostoru. Opora ve struktuře pak umožní jedinci lépe reagovat na změny, které ho čekají.

Díky *struktuře prostoru*, tedy vizualizaci funkce určitého prostoru, umožní jedinci samostatně poznat co a kde bude vykonávat. V případě struktury pracovního místa má jedinec vyznačeno, kam má umístit jednotlivé učební pomůcky a tím může v práci postupovat samostatněji. Obzvláště u jedinců, kteří jsou snadno vyrušitelní a závislí na neustálém upomínání dospělými, může vést vytvoření struktury k vytvoření jistých organizačních dovedností, které mohou postupně vést až k lepšímu zvládnutí vlastního chování (Mesibov et al, 2016).

*Strukturou času* se míní jeho konkretizace a vizualizace, jejíž míra a podrobnost je vysoce individuální, jedná se zejména o nástěnné a přenosné denní režimy. Denní režimy mají různé podoby, u nejjednodušších si jedinci s PAS odebírají jednotlivé karty tohoto režimu a nosí si je na místo činnosti, mohou mít i podobu diáře (Čadilová a Žampachová, 2008).

Díky *struktuře činností* si jedinec může sám odpovědět na otázku, jakým způsobem a za jak dlouho má splnit zadaný úkol.

## **Vizualizace**

Vizuální vnímání obvykle patří mezi silné stránky jedinců s PAS. Vizuální opora by tak měla doprovázet verbální informace, jejich zpracování je v důsledku deficitu v paměťových a pozornostních funkcích pro jedince s PAS obtížné. Ve strukturovaném učení se tak využívají vizualizace prostoru, struktury času i jednotlivých činností, a to ve formě piktogramů, procesuálních schémat, denních režimů, barevných kódů atd.

## **Motivace**

Motivace hraje stěžejní roli při práci s žákem s PAS. Nalezení vhodného způsobu motivace pomáhá předcházet problémovému chování. Mezi formy odměňování patří materiální odměna, vyšší formou je činnostní odměna a nejvyšší možnou je pak sociální odměna (Čadilová a Žampachová, 2008).

### **3.2 Výměnné komunikační strategie**

Děti s PAS dostatečně nerozumí účelu komunikace a cesta k jejímu pochopení je často velice dlouhá a nemusí nutně probíhat prostřednictvím slov.

Augmentativní a alternativní komunikační systémy (dále AAK) používají místo slov symboly a další prostředky, které pomáhají, aby jedinec mohl uspokojit své komunikační potřeby. Augmentativní komunikace používá již existující prostředky jedince, zatímco alternativní komunikace je rozvíjena pomocí systémů, které nahrazují řeč. (Bondy a Frost, 2007).

Tyto metody se používají pro nemluvící děti či jako podpora pro děti s nedostatečným vývojem řeči. Augmentace nebo nahrazení může proběhnout formou zbytkové řeči, vokalizací, vizualizací (například obrázků), Braillova písma, různých gest (například znakového jazyka), či třeba spínači, které jsou ovládány například očním pohybem a podobně. Tyto techniky mohou pomoci snížit frustraci dětí s PAS, které nemluví. Pokud bude nemluvící dítě s PAS schopno komunikovat se svým okolím, schopné vyjádřit své potřeby i lépe rozumět ostatním, dočká se lepšího přijetí vrstevníky (Bondy a Frost 2007).

Ucelená metodika AAK je například PECS (Picture Exchange Communication System), u nás známá jako VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém).

### **3.3 Nácviky sociálních a komunikačních dovedností**

Sociální dovednosti jsou: *„dovednosti, kterou jsou používány v mezilidských vztazích, umožňují nám přirozeným způsobem vyjadřovat své potřeby, mluvit o svých pocitech a*

*záměrech a brát při tom ohled na potřeby druhých lidí“* (Vosmik a Bělohávková, 2010, str. 116).

Sociální dovednosti se skládají ze tří složek, jednak z dovednosti *správně vnímat danou situaci*, při které jedinec vybere správné informace, signály a emoce. Další složkou je dovednost *správně chápat*, tedy interpretovat tyto informace. Poslední složkou je *dovednost správně sdělovat a reagovat*, a to jak verbálně, tak neverbálně. Pokud dojde u těchto dovedností u jedinců s PAS ke zlepšení, vede to dále k posílení vztahů k druhým lidem a z toho vyplývajícímu nárůstu sebedůvěry (Bělohávková, 2014).

Nácviky sociálních a komunikačních dovedností probíhají ve formě skupinových či individuálních nácviků, které jsou určeny především klientům s Aspergerovým syndromem. Nácviky se konají pro děti ve věku od šesti let do dospělosti, a to většinou po dobu šesti týdnů, dvakrát do týdne.

V behaviorálních skupinách jsou klienti do jedenácti let. Používají se zde techniky přehrávání rolí, hry a využívají se různé pracovní listy. Na hodinách se pracuje například na vylepšení schopnosti spolupráce, samostatné práce, vedení rozhovoru i porozumění sociálním situacím a adekvátním reakcím na ně. Dále se zde klienti učí například zvládání prohry a přijímání pravidel. U klientů od dvanácti let je využívána kognitivně behaviorální terapie, ve které se využívá jednak edukace, dále kognitivní restrukturalizace. Při kognitivní restrukturalizaci se pracuje s myšlenkami klientů, kteří se je snaží přeměnit do objektivnější podoby nebo se při expozicích dobrovolně vystavují svému problému. Probíhají zde hry, přehrávání rolí či se využívá odměnový systém. Klienti si nacvičují různé komunikační dovednosti, řeší se problémy v interakci s dalšími osobami či se zvládáním emocí, rovněž se cvičí praktické sociální dovednosti (Vosmik a Bělohávková, 2010).

Individuální nácviky sociálních dovedností pak řeší konkrétní potřeby daného jedince či jeho rodičů. Nové dovednosti se nejprve nacvičují v místě terapie, následně se přechází do terénu, postupně pak dochází k samostatnému vykonávání činností. Nejčastěji takto bývá nacvičována jízda MHD a nakupování (Národní ústav pro autismus, Z.Ú., online cit. 2018-6-22).



### 3.4 Strategie řešení problémového chování

„Problémové chování je sociálně nepřijatelné chování; jeho délka a intenzita narušují soužití se společností; je věcem, zdraví, či životu nebezpečné“ (Vosmik a Bělohávková, 2010, str. 139). Projevy tohoto chování u osob mohou u osob s PAS nabývat různých podob (Vosmik a Bělohávková, 2010, str. 139):

- **Agrese** vůči jiným lidem či věcem v podobě například bouchání, ničení majetku, plivání a dalších projevů.
- **Výkyvy v činnostech** se mohou odehrávat ve formě odbíhání od stolu, přílišné pasivity.
- **Stereotypním chování** je míněno opakování určitých pohybů, otázek či ulpívání na určitých tématech či neustálá manipulace s věcmi.
- **Kvalitativní poruchy chování** se objevují v podobě nesoustředěnosti, vyžadováním rituálů, impulzivity či snížené adaptace na změny.

Za důvod těchto reakcí uvádí Bazalová (2017) změnu, přetlak, nudu, deficit v komunikačních dovednostech, napětí či například úzkost. Dalšími důvody bývá snaha o připoutání pozornosti, reakce na nepředvídanou změnu či testování hranic, především při přechodu do jiného prostředí. Dále může být příčina v tělesných obtížích, které může mít osoba s PAS problém popsat či lokalizovat (Vosmika Bělohávková, 2010). Adamus (2016) uvádí za možnou příčinu rovněž vylučování z kolektivu či naopak nucené zapojení do kolektivu, čekání, nepřiměřenost zadaných úkolů či nejistotu v pro jedince nesrozumitelných okamžicích.

Lze rozlišit čtyři hlavní kategorie problémů chování podle míry rizika pro daného jedince. Jedná se o *riziko pro výuku dítěte* (jako příklad může být klepání prsty o stůl), *riziko pro domácí soužití* (například chrochtání), *ohrožení vlastního života nebo zdraví* (vbíhání do silnice atd.), *ohrožení života nebo zdraví jiných* (Schopler a kol., 2011).

Strategie na modifikaci problémového chování se většinou soustředí na vytváření preventivních opatření, která takovému chování zamezí. Je třeba: „*analyzovat a pochopit důvody konkrétního chování ve vztahu k prostředí a teprve na základě toho můžeme*

navrhnout způsoby řešení s přihlédnutím k příčinám a následkům chování“ (Čadilová a Žampachová, 2012, str. 60).

K intervencím problémového chování se využívají behaviorální intervence. Prevence problémového chování se dosahuje nastavením takových vnějších podmínek, ve kterých se bude moci jedinec s PAS chovat adekvátním způsobem. Intervence lze rozdělit na tři skupiny. Jedná se o *pozitivní posilování*, *mírné* a *přísné tresty*. Pozitivní reakce dospělého na žákovu žádoucí chování jsou poskytovány průběžně, negativní reakce cílí pouze na problematické chování. Pozitivní reakce mohou nabývat podoby konkrétních odměn (například obrázku, žetonu či předmětu), které musí provázet i společenská pochvala. Další formou pozitivního posilování je *sociální posilování*, například v podobě pohlazení, slovní pochvaly, úsměvu, pokývnutí. Nejúčinnějším posilováním bývá pak je radost žáka z nabyté schopnosti zvládnout úkol (Schopler a kol., 2011).

Mezi mírné tresty pak patří například technika *vyhasínání*, ve které cíleně ignorujeme nežádoucí chování, *trestný čas*, u kterého přerušíme pozitivní stimulace, poskytované žákovi, *společenský nesouhlas*, který se dá vyjádřit například prostřednictvím zavrtění hlavou, *deprivace*, při které odebereme dotyčnému oblíbenou věc, výsadu či aktivitu, *přesycení* míří k zahlcení původně oblíbenou aktivitou. Omezující postupy je však třeba pečlivě zvážit s ohledem na dopad na daného žáka (Schopler et al., 2011).

V případě, že žák ohrožuje sebe i okolí a byly vyčerpány všechny ostatní způsoby, může být nevyhnutelné přistoupit k omezujícím a rizikovým postupům, mezi něž patří *odloučení a izolace žáka*, *rizikové vyhasínání* či *averzivní stimulování*, při kterém je dotyčný vystaven nepříjemnému či bolestivému podnětu (Schopler a kol., 2011).

### 3.5 Další příklady možných intervencí:

Intervenčních přístupů je celá řada, nejvhodnější je kombinace přístupů, a to na základně následujících kritérií „*včasnost, systematickost, důslednost, kvalifikovanost a hlavně posun vpřed*“ (Bazalová, 2017, str. 72):

**Aplikovaná behaviorální analýza-** „*Aplikovaná behaviorální analýza je metoda, pomocí které pozorujeme a hodnotíme chování a učíme se chování nové*“ (Richman, 2006, str.17).

Tato metoda se snaží porozumět, co předcházelo určitému chování jedince a co následovalo po tomto chování. Behaviorální analýza je vědeckým přístupem, který se snaží o pochopení chování a dopadů tohoto chování na okolí daného jedince. Soustředí se rovněž na principy učení. Vychází zejména z hypotézy, že *„pokud je nějaké chování odměněno, je velmi pravděpodobné, že se toto chování bude opakovat“* (Čadilová a Žampachová, 2012, str. 56).

Tato metoda si vyvinula řadu technik, jež napomáhají k eliminaci problémového chování a vedou naopak k chování kýženému. Aplikovaná behaviorální analýza se využívá i v oblasti výchovy a vzdělávání dětí a žáků s PAS (Čadilová a Žampachová, 2012).

**Logopedická intervence:** bývá jednou z prvních intervencí vzhledem k narušené komunikaci.

**Handle** – individualizovaný program pro každého klienta, sestávající se z jednoduchých pohybových aktivit, který *„posiluje oslabené funkce a zlepšuje funkce nervového systému a proces učení* (Bazalová, 2017, str. 76)

**Snoezelen** – *„speciální multisenzorická místnost, která bývá součástí speciálních škol, je vhodná pro rozvoj v mnoha oblastech u různých typů postižení“* (Bazalová, 2017, str. 78).

**Videomodeling** – je strategie k učení pomocí imitace filmu. Jedinec napodobuje chování, které je zobrazeno ve filmu, ať už se jedná o vhodný způsob chování v určité situaci či si tímto způsobem osvojuje nějakou dovednost (Cottini et al., 2017).

K natáčení videa lze využít i vrstevníka, který provádí kýžené chování či je možné natočit video se samotným jedincem s PAS. Nevhodné chování vystříhneme a zanecháme jen chování, které chceme, aby jej dítě napodobovalo. Sledování správného způsobu chování může posílit sebedůvěru daného jedince. Lze rovněž použít nahrávku z pohledu dítěte (Šporclová, 2018, str. 67).

**Arteterapie** – léčby se dosahuje výtvarnými prostředky, ať už kresbou či malbou či prací s keramickou hlinou. Dochází zde k procvičování jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotorické koordinace. Arteterapie rovněž pracuje s psychikou jedince, mimo jiné může být prostředkem k prožitku vlastního úspěchu u dítěte s postižením.

**Ergoterapie** – je jedním z prostředků léčebné rehabilitace, na základě indikace lékařem je vypracován individuální léčebný program, který vychází ze zdravotního stavu, typu a stupně

postižení. „*Ergoterapie rozvíjí různé pracovní schopnosti člověka s postižením tak, aby jej bylo možné úspěšně začlenit do plnohodnotného života*“ (Jankovský 2001, str. 19). Ergoterapeut pomáhá jedinci v mnoha oblastech, vychází z konkrétních potřeb jedince, například se jedná o nácvik pracovních návyků, sebeobslužných činností či domácích prací. Rovněž může pomáhat rozvíjet oblast jemné motoriky či se věnovat různým výtvarným a jiným technikám.

**Muzikoterapie** – léčebných účinků dosahuje pomocí hudby, rytmu a písni.

**Hipoterapie** – pracuje na neurofyziologických základech, koně jsou zde léčebným prostředkem.

### 3.6 Speciálně pedagogické metody

V této části bych velice stručně chtěla představit speciálně pedagogické metody, které mohou pomoci při práci nejen s žáky s PAS. Speciálně pedagogické metody je potřeba používat právě pro konkrétní dítě v daném kontextu. Uvádím pouze základní přehled těchto podpůrných metod (Čadilová a Žampachová, 2008).

**Metoda přiměřenosti** – tato metoda vybízí k tomu, abychom respektovali vývojovou úroveň daného dítěte.

**Metoda postupných kroků** – jasně stanovujeme dílčí kroky, které povedou ke splnění úkolu.

**Metoda zpevnování** – při této metodě pedagog účelně zpevňuje nabyté dovednosti žáka a vede tak k jejich zafixování.

**Metoda modelování** – pedagog vytváří žákovi takové podmínky, aby žák dovednost úspěšně zvládl.

**Metoda nápovědy a vedení** – pedagog žákovi poskytne prostřednictvím nápovědy takovou pomoc, aby žák mohl novou dovednost zvládnout. Takovou nápovědou může být například gesto, slovo, oční kontakt atd.

**Metoda vytváření pravidel**- ta vytváříme, pokud po žákovi chceme, aby dodržoval nějaký pravidelně se opakující postup při řešení úkolu.

**Metoda instrukce** – při této metodě poskytujeme žákovi určité verbální či neverbální signály, které mu pomohou při řešení úkolu.

**Metoda vysvětlování**- prostřednictvím srozumitelných slov či vět je žákovi vysvětleno, co se od něj očekává.

**Metoda demonstrace**– pedagog předvede určitou činnost, žák ji sleduje a následně sám provede.

**Metoda povzbuzování** – pedagog verbálně, neverbálně či fyzicky pomáhá žákovi, aby daný úkol splnil správně.

### **3.7 Metodické uzpůsobení vzdělávacího procesu pro žáka s PAS**

Zde představuji některé z doporučených postupů na práci s žáky s PAS ve školním prostředí.

#### **3.7.1 Struktura prostoru – školního prostředí a výuky**

Žákům s PAS pomáhá vizualizace funkce daného prostoru. Díky podpoře struktury se lépe orientují, což u nich vede k lepšímu soustředění a zmenšení frustrace. Ve specializovaných třídách pro žáky s PAS mají stálé, na míru upravené, pracovní místo. Dále mívají k dispozici šatnu, místo na relaxaci i samostatnou práci, vše je barevně přehledně oddělené. Na různých místech se žáci v průběhu dne podle plánu střídají (Čadilová a Žampachová, 2012).

Ve společném vzdělávání je pro žáka s PAS doporučováno místo vpředu před stolem učitele, aby byl žák dostatečně v kontaktu s děním před tabulí. V případě horší schopnosti soustředění je pro vedení asistentem pedagoga vhodné místo úplně vzadu. Nedoporučuje se dané místo měnit, v případě nutnosti na tuto změnu žáka dobře připravit. Rovněž je třeba dobře promyslet, s kým bude žák sdílet lavici a jestli je potřeba upravit žákovo pracovní místo. Doporučováno je mít k dispozici samostatnou místnost, do které si může jít žák v případě potřeby s dalším pedagogickým pracovníkem odpočinout či pracovat individuálně (Čadilová a Žampachová, 2012).

Obzvlášť při přechodu na druhý stupeň škol hlavního vzdělávacího proudu mohou žáci potřebovat větší podporu. Pro lepší orientaci při střídání učeben i učitelů může žák

používat přenosné vizualizované pomůcky, ať už orientační plán učeben, speciálně upravený rozvrh hodin či pomoc asistenta pedagoga (Čadilová a Žampachová, 2012).

### 3.7.2 Struktura času

Pro volbu míry vizualizace struktury dne a jednotlivých činností je důležité posouzení žákovy schopnosti se orientovat v čase i jeho individuální potřeba předvídatelnosti událostí. Bazalová (2011) považuje například denní harmonogram za minimum, potřebné pro každé dítě s PAS. Vizualizaci na základní škole zajišťují především rozvrhy hodin, denní programy a seznamy úkolů. Ty poskytují oporu pro větší nezávislost na pomoci dalších osob. Některým žákům může postačit běžný rozvrh hodin a k zaznamenávání mimořádných událostí mohou používat diář (Čadilová a Žampachová, 2012).

### 3.7.3 Učební pomůcky

*„Díky učebním pomůckám je možné realizovat princip názornosti. „Pro soudobé pojetí názornosti má zásadní význam spojení aktivní činnosti, smyslového vnímání a abstraktního myšlení. Promyšlené využívání učebních pomůcek vede k utváření multimediálního systému“.* (Skalková, 2007, str. 250)

Běžné učební pomůcky často dostatečně nezohledňují potřeby žáků s PAS, bývá tak nezřídka nutné takovéto pomůcky vyrobit. Adamus (2016) uvádí kritéria pro výrobu takovéto pomůcky, kterými jsou *bezpečnost*, tj. vyhýbáme se nebezpečným materiálům, dále *jednoduchost*, používáme tedy takové pomůcky, které mají běžné barvy a jednoduchý tvar, aby žáka zbytečně nerozptylovaly, jsou *běžné*- z příjemných materiálů a snadno se s nimi zachází. Dále autor uvádí *vhodnost* takových pomůcek – aby odpovídaly vývojové úrovni a preferencím daného žáka.

Vhodné se pro tyto žáky jeví především *přehledy učiva*, pravidel a vzorců (například přehled násobilky, mluvnických kategorií a podobně), důležité je také grafické zpracování, aby je daný žák mohl používat samostatně. Jako základní pomůcka je uveden *rozvrh hodin*, aby žák věděl, co se bude daný den odehrávat a tím mohl získat pocit bezpečí a jistoty. Pro časovou orientaci je možné použít jednak hodinky, dále hodiny či například kuchyňskou minutku, případně vizualizované rozvrhy.

*Motivační systém* je důležitou pomůckou, která pomáhá při spolupráci učitele a žáka. Motivační systém vychází z potřeb daného žáka, jeho charakteristik, oblíbených činností a zájmů. Je možné například prostřednictvím žákových oblíbených motivů zpestřit jinak méně oblíbený vyučovací předmět žáka. Lze použít například zalaminované karty s těmito motivy, či využít žetonové tabulky (Čadilová a Žampachová, 2012).

### **3.7.4 Obecné metodické pokyny pro vzdělávání žáků s PAS**

Při společném vzdělávání je potřeba, „*aby pedagog do určité míry přizpůsobil organizační formy výuky, metody i obsah vzdělávání potřebám tohoto žáka*“ (Čadilová a Žampachová, 2012, str.93). Pedagog by vždy měl žáka rámcově seznámit s průběhem hodiny.

Zde uvádím některé z obecných metodických postupů pro vzdělávání žáků s PAS:

- Učivo je potřeba vykládat pomocí stručnějších vět, a to na konkrétních příkladech, se zdůrazněním podstatného.
- V případě potřeby je důležité žákovi poskytnout dovysvětlení.
- Novou látku je potřeba dávat do kontextu s dosavadními poznatky a zkušenostmi žáka.
- Je třeba žáka učit generalizovat a aplikovat vědomosti do praxe.
- Žákovi je možné zadávat jen takové množství úkolů, které je aktuálně schopný dokončit.
- Úkoly je potřeba zadávat pomocí krátkých a konkrétních pokynů, případně žákovi vypracovat seznam dílčích kroků.
- Žákovi je potřeba poskytovat dostatečný čas na odpověď.
- V učebních materiálech je potřeba mít na stránce co nejmenší množství informací, je možné zvýrazňovat podstatné či kopírovat na samostatný list papíru, případně zvětšovat. Materiály je možné doplnit instrukcemi, jak pracovat.
- Žák by měl dostat k výkladu psané poznámky či možnost si výklad nahrávat.
- Pro orientaci na pracovní ploše žákovi znázorníme umístění jednotlivých pomůcek, dále využíváme číslování stran.

- Pomocí vizualizovaných scénářů je možné žáky učit vyjadřovat se, osnova pro takové vyprávění může být jak písemná, tak obrázková.
- Pro zadávání úkolů je potřebné poskytovat vizuální oporu.
- V případě únavy či malého soustředění je vhodné zařazovat relaxační přestávky, individuálně uzpůsobit dobu práce danému žákovi.
- Je třeba preventivně předcházet problémovému chování žáka.
- V případě potřeby je potřeba využít i prostory mimo třídu.
- Hypersenzitivní projevy je třeba respektovat.
- U zkoušení žáka je potřeba vytvořit co nejpříznivější prostředí, ať už to znamená přejít raději na písemnou formu zkoušení, poskytnout žákovi jinou místnost pro přezkoušení či nahradit zkoušení hodnocením práce v hodině.
- Zadávání úkolů by mělo probíhat písemně, do zvláštního sešitu či speciálního záznamového archu (Čadilová a Žampachová, 2012, str. 94-95).

### **3.8 Návrhy na metodické přístupy v jednotlivých předmětech**

#### **Český jazyk a literatura**

Při úvodní výuce psaní je v případě potřeby vhodné začít s prvními grafomotorickými cvičeními na velké ploše, spíše svislé, až později přecházíme na nelinkované sešity. Prioritou je především vytvoření motivace samotného žáka, aby si k činnosti nevytvořil negativní vztah. Pro rozvoj úspěšné komunikace je vhodné využití různých vizuálních pomůcek, například osobní knihy, deníky, obrázky, fotografie, písemné návodné otázky a další způsoby. Při výuce čtení a psaní je třeba klást důraz na dobré porozumění textu a podrobovat ho kontrole. U dětí s deficitem v oblasti sluchové diferenciacce je možné zpočátku nacvičovat čtení pomocí metodiky globálního čtení, případně zvolit analyticko-syntetickou metodu (Fořtová, 2013).

U povinné literatury pak zajistit, aby žák měl vybraný takový titul, jehož obsah je schopen interpretovat, spíše kratšího rozsahu, nejlépe podle jeho zájmu. K vypracování děje z knihy je dobré poskytnout žákovi písemnou osnovu. Při nácvičování psaní je třeba se řídit schopnostmi daného žáka, například je možné nejprve zvolit psaní pouze velkými písmeny



či žáka paralelně učit psaní na počítači. Diktát je možný nejdříve trénovat mimo třídu, nechat dotyčného si text nejprve přečíst, pak teprve přistoupit k samotnému diktování. V případě výuky mluvnice je potřeba žákovu schopnost zorientovat se v problematice podpořit přehlednými tabulkami. Rovněž při psaní slohu je třeba žákovi pomoci vybrat nejvhodnější téma, které je schopen zpracovat, například s pomocí návodných otázek na vytvoření osnovy (Čadilová a Žampachová, 2012).

Při úpravě učebnice upřednostňujeme použití realistických textů, které neobsahují symbolickou rovinu, abychom žákovi usnadnili porozumění textu. V případě použití některých humorných pasáží poskytneme žákovi vysvětlení (Cottini a kol., 2016).

### **Cizí jazyk**

Většina těchto žáků má problémy se zvládnutím cizího jazyka, zejména rozdílů mezi jeho čtenou a psanou formou. V případě potřeby tak lze po žákovi požadovat pouze fonetickou formu jazyka. Pro konverzaci je vhodné zajistit oporu písemných scénářů a dalších forem, které byly představeny v českém jazyce (Čadilová a Žampachová, 2012).

### **Matematika**

Někteří z žáků mohou nezvládat početní operace, je u nich třeba přejít ke zjednodušení učebnic a pracovních listů, případně jako pomůcku žákovi umožnit práci s kalkulátorem. Práci se slovními úlohami je třeba doprovázet vizuální podporou, osnovami příkladů a rozebráním textu společně s žákem. Rovněž je třeba vést žáka k samostatnosti při zápisu a výběru nejdůležitějších informací (Čadilová a Žampachová, 2012).

Při úpravě učebnic pak učitel přeformulovává problém takovým způsobem, aby nevyvstaly nějaké nejasnosti. Prostřednictvím realistických situací je žákovi poskytnuto vysvětlení daného zadání a dodán požadavek (Cottini a kol., 2016).

### **Člověk a jeho svět (prvouka, přírodověda, vlastivěda)**

Důležitý je zájem o daná témata. Často je u velkého zájmu o předmět potřeba stanovit předem pravidla, kdy žák může během hodiny sdělovat své vědomosti. V případě malého zájmu o předmět je potřeba pracovat s motivací. Důležitá bývá práce s textem v učebnici, je třeba pracovat na schopnosti žáka vyhledávat důležité informace (Čadilová a Žampachová, 2012).

### **Člověk a společnost** (dějepis a občanská výchova)

Na druhém stupni se může stát problémem výchova k občanství, pro překonání deficitů v oblasti empatie tak je třeba individuální přístup, uvádí konkrétních příkladů. Doporučené jsou sociální scénáře a rozkreslení situací na podporu tématu.

### **Člověk a příroda** (fyzika, chemie, přírodopis a zeměpis)

U těchto předmětů je důležité využívání pokusů, demonstrací a praktických. V případě skupinových projektových prací je třeba myslet na deficity žáků s PAS a poskytnout jim vhodnou oporu (Fořtová, 2013)

### **Umění a kultura** (hudební a výtvarná výchova)

V hudební výchově jsou možné problémy v případě sluchové hypersenzitivity, v případě nutnosti je možné žáka z daného předmětu uvolnit. Pokud má ve výtvarné výchově žák nedostatky z důvodu omezené představivosti, lze použít procesuální schémata či předkládat vzory (Čadilová a Žampachová, 2012).

### **Člověk a zdraví** (tělesná výchova)

U tělesné výchovy je často potřeba žákům vysvětlovat pravidla a herní strategie, použít lze procesuální a pracovní schémata. Může být potřeba využít opory asistenta pedagoga či s ním mít individuální program. V případě závažných problémů může být žák z této výchovy osvobozen (Čadilová a Žampachová, 2012).

### **Informační a komunikační technologie**

Zde je třeba žáka vést k osvojení nácviku na klávesnici. Přesto, že bývá práce na PC oblíbenou činností těchto žáků, práce podle instrukcí učitele nemusí odpovídat jejich představám. Je třeba dopředu vymezit požadavky a vyjasnit, kdy může žák vykonávat oblíbenou činnost. Na druhém stupni může být potřeba pomoci žákovi s vyhodnocováním informací i hledáním souvislostí. Může být pak potřeba využít písemnou osnovu (Čadilová a Žampachová, 2012).

## 4 Výzkumné šetření

### 4.1 Výzkumný záměr a metodologie

Hlavním cílem empirického výzkumu byla analýza metodických podmínek vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra na základní škole pro žáky s tělesným postižením. V současné době se objevuje velké množství prací na téma vzdělávání žáků s PAS na školách běžného typu, ráda bych přispěla bližším pohledem na vzdělávání těchto žáků v prostředí školy, která se zaměřuje na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ovšem cílí na jiný druh postižení, než jsou poruchy autistického spektra.

Prvním dílčím cílem byla analýza prostředí pro vzdělávání, které daná škola pro žáky s PAS nabízí. Analýze jsem tak podrobila *charakter vzdělávacího procesu, materiální a prostorové vybavení školy, personální obsazení školy a charakteristiku žáků*, vzdělávaných v této instituci.

Druhým dílčím cílem bylo zjištění metodického vybavení třídních učitelů pro práci s těmito žáky. Zjišťovala jsem, jestli jsou třídní učitelé vyškoleni v nějaké metodice pro práci s žáky s PAS, zdali nějakou metodiku pro práci s žáky s PAS uplatňují, s kolika žáky a jak dlouhé mají zkušenosti a z jakých zdrojů čerpají strategie, které uplatňují na práci s žáky s PAS.

Třetím dílčím cílem byla analýza samotné práce třídních učitelů s žáky s PAS. Mým cílem bylo přiblížit způsob vzdělávání žáků s PAS, a tím přispět k většímu pochopení způsobu práce s těmito žáky na dané škole, s ohledem na jejich speciální vzdělávací potřeby.

Čtvrtým dílčím cílem bylo zjištění názorů daných třídních učitelů na to, co spatřují jako výhodu či naopak jako úskalí ve vzdělávání žáků s PAS na základní škole, která je zřízená pro žáky s tělesným postižením.

Vzhledem k cílům práce jsem pro zvolila kvalitativní přístup, protože „*přístupuje k zkoumaným jevům se snahou popsat je v jejich jedinečnosti, se zachycením jejich specifických rysů*“, rovněž se často snaží „*popsat též názory a prožitky samotných aktérů pozorovaných procesů*“ (Průcha, 2002, 179).

Pro tvorbu dat jsem zvolila polostrukturované interview, krátké dotazníky pro doplnění údajů, jež se mi ukázaly jako nezbytné v průběhu analýzy. Dále jsem použila analýzu dokumentů- školní dokumentace, konkrétně výroční zprávu školy z minulého školního roku, školní vzdělávací program dané školy a manuál pro pracovníky dané instituce (anonymizované pasáže viz příloha č. 5).

Metodu interview jsem zvolila, protože je vhodným explorativním nástrojem na zkoumání problematiky, která dosud není dostatečně zpracována a umožňuje hlubší ponor do dané oblasti. Konkrétně jsem zvolila polostrukturované interview, které nemá pevně dané otázky, ale drží se základního obsahového schématu a jehož další otázky vyvstávají v průběhu rozhovoru (Gavora, 2010).

Metodou fixace dat byl audiozáznam, následně doslovně přepsané rozhovory jsem důsledně anonymizovala, jména žáků jsem změnila (ukázka rozhovoru příloha č.2).

Jako metodu zpracování dat jsem použila otevřené kódování, označovala jsem a kategorizovala pojmy, které vyvstaly z pořízených interview. Prezentovala jsem je narativním způsobem, tedy použila jsem úryvky z rozhovorů, jež jsem doprovodila interpretací a doplnila analýzou školní dokumentace.

## **4.2 Popis výzkumného souboru**

### **4.2.1 Výběr zkoumaného vzorku**

Při výběru vzorku jsem vycházela z předem dané struktury výběru, kdy jsou „*kritéria pro výběr předem známá a nezávislá na výsledcích výzkumu.*“ (Hendl, 151, 2005). Použila jsem kriteriální vzorkování, zvolila jsem všechny případy, které splňovaly daná kritéria. Oslovila jsem všechny třídní učitele žáků základní školy při sledované organizaci, kteří mají ve třídě žáka s diagnózou PAS. Zvolila jsem třídní učitelky jako koordinátorky týmu pečujících osob o dané žáky ve zkoumané škole.

Zároveň třídní učitelé hrají klíčovou roli v úspěšném společném vzdělávání žáků s PAS. Jsou zodpovědní za zavedení specifických postupů, které umožní zajistit těmto žákům účast ve výuce (Symes and Humphrey, 2012).

#### **4.2.2 Charakteristika výzkumného souboru:**

Výzkumným souborem jsou všichni třídní učitelé žáků s diagnostikovanou poruchou autistického spektra. Všechny třídní učitelky jsou ženy, jejich věk se pohybuje mezi 30 ti až 46 lety. Vzděláním jsou speciální pedagožky. Jejich praxe v oboru vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se pohybuje od 5 ti do 20 let. V následném textu budu pro tyto třídní učitelky označovat TU1, TU2, TU3, TU4.

#### **4.3 Místo výzkumného šetření**

Daná městská základní škola je zřízena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně poskytuje školské a sociální služby mladým lidem s tělesným postižením. Na dané základní škole vyučuje přibližně 30 učitelů a 40 asistentů pedagoga a vyučuje se tu podle ŠVP ZV okolo sta žáků. Součástí organizace je mateřská škola, základní škola (včetně přípravného ročníku), střední školy, zdravotně rehabilitační pracoviště, týdenní stacionář, speciálně pedagogické centrum pro žáky a studenty s tělesným postižením i rekreační zařízení. Důraz se klade na vhodné vzdělávání, komplexní rozvoj dovedností a celkovou rehabilitaci.

#### **4.4 Výzkumné otázky a popis postupu při realizaci výzkumného šetření**

Na základě dříve uvedeného výzkumného cíle – zjištění metodických podmínek, které nabízí pro žáky s PAS základní škola pro žáky s tělesným postižením, jsem si stanovila související výzkumné otázky:

- Výzkumná otázka č. 1 **Jaké prostředí pro vzdělávání nabízí žákům s PAS škola pro žáky s tělesným postižením?**
- Výzkumná otázka č. 2 **Jakým způsobem jsou třídní učitelé žáků s PAS metodicky vybaveni pro práci s žáky s PAS?**
- Výzkumná otázka č. 3 **Jak konkrétně pracují třídní učitelé s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáků s PAS?**
- Výzkumná otázka č. 4 **Jaké výhody či naopak úskalí při vzdělávání žáků s PAS spatřují třídní učitelé těchto žáků na tomto typu školy?**

Abych mohla zodpovědět tyto výzkumné otázky, nejprve jsem analyzovala školní dokumentaci dané instituce (použitá dokumentace v příloze č. 5), na základě výsledků této analýzy a z dosud načtené odborné literatury jsem si stanovila okruhy otázek pro dané třídní učitelky (v příloze č. 1). Otázky jsem seřadila do obsahových celků, nejprve jsem zařadila ty, o kterých jsem předpokládala, že budou pro TU snazší k zodpovězení.

### **Vlastní průběh šetření:**

Vlastní výzkumné rozhovory proběhly v prvních dvou týdnech května 2018, v prázdných třídách čtyř třídních učitelek v předem smluveném čase. Všechny třídní učitelky si nejprve v klidu přečetly informovaný souhlas (v příloze č. 4), byly krátce seznámeny s tématem a cílem výzkumu a ujištěny o anonymizování poskytnutých dat. Zároveň jsem dotyčné třídní učitelky požádala, aby se v případě nejasností při interpretaci některé z otázek doptaly. Rovněž byly všechny dotazované ubezpečeny, že mohou kdykoli rozhovor ukončit. Rozhovory probíhaly s každou TU zvlášť, bez časového omezení, v příjemné atmosféře. Délka rozhovorů se pohybovala od třiceti pěti do čtyřiceti sedmi minut.

Po analýze rozhovorů jsem dané třídní učitelky ještě požádala o doplnění údajů o věku, vzdělání a zkušenostech se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami formou krátkého dotazníku (v příloze č.3), včetně informovaného souhlasu s jeho zpracováním pro účely šetření (v příloze č.4).

## **4.5 Analýza dat:**

V této části jsem se věnovala výsledkům šetření, které vznikly na základě analýzy rozhovorů s třídními učitelkami, jež jsem doplnila informacemi ze školní dokumentace.

### **4.5.1 Výzkumná otázka č. 1**

*Jaké prostředí pro vzdělávání nabízí žákům s PAS škola pro žáky s tělesným postižením?*

#### **Charakter vzdělávacího procesu**

Maximální počet žáků ve třídě je deset, ve všech třídách na ZŠ je přítomen jeden či dva asistenti pedagoga. Žákům se poskytuje zejména více času k osvojení učiva, rovněž probíhá častější opakování probírané látky. „*To tempo, obzvlášť v naší třídě, je takové*

*pomalejší. Hodně vysvětlujeme, dlouho, pak to ještě opakujeme. Nejedeme úplně na kvantitu, hlavně se snažíme vzít poctivě ty základy. A vést žáky k co možná největší samostatnosti, to je velice důležité“ (TU2). Mnoho žáků má v jednotlivých předmětech či zcela přizpůsobený individuální vzdělávací plán. Důraz je kladen na znalosti a dovednosti, které budou žáci moct uplatnit v běžném životě, především jsou pak žáci vedeni k rozvoji sebeobslužných dovedností, k orientaci v každodenním životě a k samostatnému řešení problémů.*

Všichni učitelé mají možnost vzhledem k malému počtu žáků ve třídě přistupovat k žákům individuálně. Učitel má možnost sledovat projevy daného žáka a hledat jeho případné příčiny, pátrat po adekvátní reakci, vycházející co nejvíce z potřeb daného žáka. TU1 sleduje například stereotypní pohyby daného žáka a podle nich následně volí další postupy: *„Nechávám to úplně být, vůbec to ani nekomentuji. Jenom spíše sama pro sebe vnímám tu frekvenci a když mám pocit, že je to třeba jen, že si tím potřebuje chvíli upustit páru a dobrý a funguje, tak to vůbec nekomentuji a neřeším. A když vidím, že to nabírá na intenzitě, tak se ptám sama sebe, co je špatně, co by se mělo v tu chvíli změnit, co ho startuje.“ (TU1). Třídní učitelka neřeší projevy, které nenarušují výuku, ale monitoruje je. Podobné stanovisko zaujímá i TU3.*

Mezi typy reakcí na potřeby žáka se objevuje změna ve výuce, umožnění dostatku času a klidu, přizpůsobení se pomalejšímu tempu žáka: *„Pokud jsou tyhle podmínky dodrženy, že má dostatečný prostor, klid a že ten člověk je dost trpělivý, a ještě Robert tu zpětnou vazbu podá, tak se domluvíme nebo jako je jasné, o co mu jde“ (TU2). Důležitá je znalost žáka, naladění se na jeho potřeby: „A rozumíme si, že třeba dokážu odečíst z toho, jak se tváří nebo co dělá za posunky, že třeba se mu chce na záchod, co by rád nebo že se mu něco nelíbí, že je mu v té situaci nepříjemně, nebo že mi vůbec nerozumí, co po něm vlastně chce“ (TU2).*

Každoročně probíhají školy v přírodě v bezbariérovém objektu. Typické jsou časté exkurze v rámci školního vyučování. *„Hodně taky se snažíme žákům ukazovat věci prakticky. Každý měsíc máme aspoň jeden výlet, ať už je to muzeum, zoo, v naší třídě si volí žáci, kam se chtěli podívat a pak se snažíme během roku co nejvíc nápadů realizovat. A jezdíme taky každoročně na školu v přírodě.“ (TU3). Kromě běžných předmětů základního*

vzdělávání žáci navštěvují pracovně terapeutické dílny – košíkářskou, textilní, keramickou a dřevařskou.

Jako nedílná součást charakteru vzdělávání je v ŠVP školy uvedena spolupráce s rodiči a dalšími subjekty na průběhu vzdělávání. Rodič je pokládán za plnohodnotného člena rehabilitačního týmu, je pravidelně informován o průběhu vzdělávání, ať už na třídních schůzkách či při individuálních konzultacích s pedagogy či terapeuty.

Tato škola klade důraz na komplexní rehabilitační péči o dané žáky, ti docházejí v rámci vyučování i na jednotlivé terapie – fyzioterapii, ergoterapii, případně vodoléčbu, logopedii či lingvistiku. Pro každého žáka zvláště jsou stanovovány individuální výchovné a vzdělávací cíle týmem pečujících.

Žáci během posledních dvou ročníků základní školy spolupracují s tranzitním programem, který probíhá formou vyučování ve třídách i v podobě individuálních konzultací.

### **Materiální a prostorové vybavení:**

Třídy a učebny jsou většinou vybaveny speciálním nábytkem (tj. zejména nastavitelnými lavicemi a židlemi), v jedné třídě na ZŠ je k dispozici interaktivní tabule. Dále je v každé třídě k dispozici počítač se síťovým připojením, polohovací lůžka a pytle či postele. Rovněž jsou zde kabinety pedagogů, knihovna a jídelna. Nacházejí se tu rovněž bezbariérové toalety, k dispozici jsou i sprchy.

Ve škole je ambulance a sesterna se zdravotnickým personálem, divadelní sál, knihovna, dále bazén s vířivkou, posilovna, dvě tělocvičny, z nichž jedna slouží pro malé skupiny žáků a je určena spíše k relaxačním účelům.

Místnost pro individuální práci žáci k dispozici nemají, potřebu individuální práce pro žáka s PAS však vnímá pouze jeden třídní učitel, který ji řeší využitím blízkého kabinetu.

### **Personální obsazení školy**

Pedagogický sbor je tvořen ředitelem školy, zástupcem ředitele, dále přibližně třiceti učiteli – většinou speciálními pedagogy – a přibližně čtyřiceti asistenty pedagoga. Škola disponuje výchovnou poradkyní a metodičkou prevence.



Rovněž tito učitelé spolupracují v rámci týmové práce s dalšími odborníky, kteří se podílejí na přímé péči o žáky, jedná se o ergoterapeuty, fyzioterapeuty, lékaře, psychology, vychovatele, logopedy a lingvisty. V budově školy se nachází i speciálně pedagogické centrum pro žáky s tělesným postižením, které se podílí na péči o žáky, stanovuje žákům podpůrná opatření a pomáhá pedagogům s tvorbou individuálních vzdělávacích plánů.

### **Charakteristika žáků**

Do tříd jsou zařazováni žáci s různým tělesným postižením i žáci s kombinovaným postižením. Zhruba polovina žáků v zařízení má diagnostikovanou mozkovou obrnu. Mezi základní charakteristiky obtíží žáků uvádí ŠVP školy: poruchy percepce, vizuomotorické koordinace, specifické poruchy učení, poruchy pozornosti, sníženou kapacitu paměti, zvolněné psychomotorické tempo, někdy se objevuje snížení intelektu. Rovněž se objevuje zvýšená dráždivost CNS, ústící v tzv. lekavost.

Pro většinu žáků je typická velká unavitelnost a menší tolerance zátěže. Žáci se liší tempem práce, častý je pomalejší psychomotorický vývoj. Většina žáků má odklad školní docházky.

#### **4.5.2 Výzkumná otázka č. 2**

***Jakým způsobem jsou třídní učitelé žáků s PAS metodicky vybaveni pro práci s žáky s poruchami autistického spektra?***

V této otázce jsem se soustředila na vlastní metodickou výbavu daných učitelů, kromě samotné metodiky pro vzdělávání žáků s PAS jsem se zajímala o zkušenosti s žáky s touto diagnózou, rovněž o způsob, jakým získávají třídní učitelé informace, jak s žáky pracovat. Z rozhovorů s učiteli nad způsobem práce s žáky vyplynuly následující kategorie: zkušenosti s PAS, použití metodiky, vzdělávání, zdroje metod práce

#### **Zkušenosti s PAS**

Tři ze čtyř třídních učitelek mají nějakou zkušenost s žákem s PAS, u dvou se jedná o stejnou žákyni s těžší symptomatikou: „*My jsme měli ve třídě čtyři roky dívku s poruchou autistického spektra, kde jsme čtyři roky intenzivně řešily už jenom od toho, jak komunikovat, jak uchopit své emoce, jak to zvládat, pohybovat se ve školním prostředí*“ (TU3). TU1 má

syna s mírnější symptomatikou PAS a zkušenosti setkání s lidmi z PAS v rámci poradenské činnosti. TU2 nemá žádné předchozí zkušenosti s těmito žáky.

### **Použití metodiky**

Ucelenou metodiku pro práci s žáky s PAS nepoužívá ani jedna z učitelek, ani v ní není vyškolená. Ovšem jedna z TU podle svých slov používá pravidla pro práci s autistickými dětmi, režim a strukturu. „*Ta žákyně je hodně specifická, takže my víme, co jí třeba vadí, co zase snese, takže podle toho musíme postupovat, že máme nějaké ustálené postupy, pravidla.*“ Konkrétně svůj postup popisuje takto: „*No, ona i v jednotlivých předmětech ví dopředu, co zhruba bude dělat nebo jak to bude probíhat nebo prostě každý ten den*“ (TU4).

TU1 nespatřuje důvod pro použití metodiky pro daného žáka: „*Žák je zařazen do kolektivu, kde je méně žáků ve třídě, v současné chvíli kmenová třída, do které chodí, se sestává ze čtyř žáků, tudíž je možné mu věnovat individuální přístup, protože všichni vlastně, říkám, jsou tam čtyři žáci, takže víceméně tam nejsou uplatňování žádné další speciálně pedagogické metody, že on nepotřebuje to vyučování výrazně strukturovat, on potřebuje vědět dopředu, být informován o nějakých změnách.*“

### **Vzdělání/Vzdělávání**

S problematikou poruch autistického spektra se TU setkaly v rámci vysokoškolského studia, tři z nich pak mají za sebou vzdělávací kurzy na toto téma, dvě z nich si vybavují jejich konkrétní zaměření: „*Nějaké semináře od APLY hlavně, nic jako úplně takového, že by to bylo nějaké několikaleté, pár seminářů ale mám. Hlavně co se týká vzdělávání, občas něco, co se týkalo integrace na základní školu a tak, ale bylo to hlavně orientované na vzdělávání*“ (TU1), další uvádí kromě metod práce s žáky s PAS zvládnutí agresivity u těchto jedinců.

Dvě pedagožky přečetly i odbornou literaturu k danému tématu.

### **Zdroje metod práce**

Každá z pedagožek volí vlastní zdroje pro tvorbu strategie pro práci s žákem. Jedna z třídních učitelek nejvíce vychází ze spolupráce s rodinou a dále z doporučení SPC pro žáky s PAS: „*Já se snažím spolupracovat s rodinou, tam si myslím, že to docela, ať už já nebo*

*paní asistentka, že to konzultujeme. Když vlastně přichází nějaké období, které může být nějaké těžší, kdy on začal používat víc tu verbální agresi, tak tu rodinu o tom informujeme, ne že bychom si chtěli stěžovat, ale že hledáme společné řešení, jak třeba dál, nebo jestli se něco děje doma, nebo jak to vypadá doma, jak to vypadá ve škole“ (TU1).*

TU2 čerpá ze zkušeností kolegů, kteří mají více zkušeností s žáky s PAS, rovněž z informací od rodičů a členů týmu pečujících- pedagogů, asistentů, vychovatelů, terapeutů. Další třídní učitelka vychází při práci s žáky s PAS nejvíce ze zkušenosti, intuice, pozorování žáka, z konzultací s kolegy, a to stěžejně s asistentem pedagoga: *„což je vlastně ten, pro mě ten základ toho týmu v té škole, takže hodně s tím i sdílením a rozebíráním té situace.“* Dále vycházela z literatury, kurzů, informací od rodičů, s kterými ovšem pracovala kriticky: *„hodně se mi i vrátilo to, že veškeré informace od rodičů nejsou úplně v té škole, nechci říkat platné, ale použitelné, že se mi osvědčilo udělat si jiné taktiky...“ (TU3)*

TU4 nejvíce vychází z aktuálních potřeb třídy, porad týmu pečujících, ze starších zpráv sdružení APLA, u kterého byla dříve žákyně vedena a doporučení SPC pro žáky s tělesným postižením při dané organizaci.

#### **4.5.3 Výzkumná otázka č. 3**

***Jak konkrétně pracují třídní učitelé s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáků s PAS?***

Z rozhovorů s třídními učitelkami nad způsobem práce s žáky vyplynuly následující kategorie: metody výuky, role asistenta pedagoga, orientace v čase a prostoru, problémové chování, sociální a komunikační dovednosti, motivace.

#### **Metody výuky**

U zadávání úkolů všichni učitelé důkladně vysvětlují a kontrolují pochopení zadání daným žákem: *„...kontrolujeme to pochopení, v podstatě začínáme vlastně cvičení společně, kdy si vyzkoušíme, jak všichni žáci porozuměli zadání a následně je samostatná práce a určitě musí být kontrola“ (TU3).* Učitelé používají zejména metodu postupných kroků pro zadávání úkolů, slovní dopomoc či předepisování úkolů na tabuli či přímo do úkolníčku. TU2 používá rovněž pro komunikaci s žákem uzavřené otázky a velice jednoduchá zadání.

Učitelé používají k výuce žáků nejen učebnice a pracovní sešity, ale zejména doplňkové materiály, míra uzpůsobení materiálů přímo žákům s PAS záleží na potřebách daných žáků. Dvěma žákům nejsou materiály individuálně uzpůsobovány: „*používáme pracovní sešity, pracovní listy, různé doplňkové materiály, ale je to vlastně standartní výuka v úvozovkách, není to, že bych to musela nějak příliš strukturovat*“ (TU1). Dvěma žákům jsou veškeré materiály voleny i upravovány (například zvětšováním) zcela individuálně: „*A potom prostě z té látky samozřejmě ta učebnice jako celek by pro ni byla těžká, proto jí nějaké cvičení vybíráme, přeskakujeme, doplňujeme a hlavně učebnici doplňujeme nějakými praktickými pomůckami, kartama Logico, jinými cvičeníma, praktickým znázorněním, iPadem, počítačem*“ (TU4). Dva učitelé volí pro žáky vizuální podporu a demonstraci na reálných předmětech a situacích: „*Vizuální podpora hodně a hlavně jednak ten text aby měl napsaný, hlavně hodně obrázků nebo nějaké symboly hodně pomáhají mu, ten obrazový materiál aby tam byl přítomný... Musíme být konkrétní, všechno prostě nejlépe opravdu na těch skutečných předmětech, situacích mu vlastně vysvětlovat něco, zadávat*“ (TU2).

Dva učitelé přímo přizpůsobují výklad daným žákům, ovšem u jednoho z žáků třídní učitelka kontroluje, zdali žák výuku vnímá: „*... že je v našem světě, že vnímá a spolupracuje s námi*“ (TU3). Jedna žákyně je většinou vzdělávána individuálně, pracuje především sama s asistentem či TU. V dalším případě je žák dáván často dohromady s dalším žákem s narušenou komunikační schopností: „*...snažíme se bud', protože tam v té třídě funguju já s asistentkou, si to vezme na starost asistentka a tam vlastně uděláme takové jako skupinky, že máme vlastně tady toho žáka, který nemluví a ještě jednoho, který nemluví a takže je tak jako dáme pospolu a vlastně může probíhat výklad nebo nějaké vysvětlování pro ty dva žáky zároveň...*“ (TU2). Jednu žákyni je třeba verbálně uklidňovat: „*... protože když si myslí, že jí to nejde, že to neumí, tak se začne vztekat, pláče, takže musí se často vydýchat, uklidnit*“ (TU4).

### **Asistent pedagoga**

Ve třídách je přítomen jeden či dva asistenti pedagoga. Ti pracují pod metodickým vedením třídního učitele. Kontrolují zadané úkoly žáků, u jednoho z žáků je asistent pedagoga pověřen dohledem o přestávkách jako pomoc v sociálních situacích: „*... aby opravdu ten asistent pedagoga spíš třeba tam nebyl tolik o hodině, protože tam není tolik*

*potřeba, ale aby tam trávil všechny přestávky, aby ty přestávky byly trošku pod kontrolou, i když se nedají vystrukturovat. Aby tam byla taková ta Petrova jistota, že tam ten člověk, kterého postrádal, když tam ten asistent pedagoga o přestávkách nebyl, tak že tam je, že je tam ten záchytný bod, že kdyby potřeboval hodit to lano. Dále ho provází na terapie v prostoru“ (TU1).*

Žáky rovněž asistent doprovází na terapie, věnuje se individuální práci s žákem během vyučování, u jednoho žáka přispěl k nácvičku samostatného pohybu po škole: *„V rozvrhu to měl napsané, pak několikrát vyrazil s asistentkou, tak si to párkrát zkusili spolu a teď už chodí na oběd a na ten znakový jazyk sám“ (TU2).*

### **Orientace v čase a prostoru**

Žáci mají své stálé pracovní místo, jeden žák je nucen střídat své místo s dalšími žáky kvůli interaktivní tabuli, přítomné na patře pouze v jeho domovské třídě: *„... tak k nám chodí jiní lidé, jiné třídy, střídáme se, protože potřebují ji občas využít, a ne v každé třídě je a třeba k Petrovým specifikům patří, že když u nás někdo je na návštěvě a on to ví, tak pak si vždycky lavici i židli vydrhne“ (TU1).* Jedna žákyně má zvláštní lavici s odkládacím prostorem: *„Máme více zón ve třídě, takže ona má úplně vzadu svoji lavici, tam si jí nikdo jiný nesesadá. A má takovou speciální, kde má i odkládací prostory, šuplíčky a tak. Protože ona je na to zatížená, že má spoustu věcí, tak si to tam chce jako organizovat“ (TU4).*

Ve všech třídách je prostor, určený k odpočinku, v některých třídách se nacházejí postele, ve všech třídách jsou sedací pytle. Jedna třída je členěna na zóny: *„A pak máme koberec s hračkama ve třídě a máme asi tři různá místa s takovými vaky. Tak si může být na tom koberci, hrát si třeba puzzle nebo něco, nebo si sednout do vaku“ (TU4).*

Jako základní pomůcka pro orientaci v čase a prostoru pro všechny žáky slouží rozvrh hodin: *„Máme tam rozvrh, kde jsou napsané všechny ty terapie, co. Takže ona tam sleduje nejen svoje, ale sleduje i všech ostatních dětí, tak si to tam prostě kontroluje. Tak často jí vyvede z míry, nejenom, když jí se to tady změní, ale i když se to změní někomu jinému“ (TU4).* Pro orientaci v čase jsou ve všech třídách hodiny. Rovněž se jednomu z žáků dostává pro samostatný pohyb v prostoru školy slovního ujištění: *„... třeba v pondělí chodí ještě po vyučování na znakový jazyk, tak už ví, že musí dřív na oběd a sám si tam dochází,*

*což chvíli trvalo, než se to nacvičilo, to absolvoval s asistentkou nebo s vychovatelem, ale v současné době už to zvládá sám, vždycky teda potřebuje ujištění, že jde správně a dělá to správně, což se mu od nás dostane. Protože kdyby se mu to nedostalo, protože je možné, že se tam zastaví a nepůjde tam, i když to ví správně, potřebuje motivaci, že to dělá správně nebo jde správně (TU2).“*

Jiné vizualizace struktury dne a jednotlivých činností žáci nepoužívají, pedagogové je předem informují o změnách v režimu týdne ústní formou. Jedna žákyně bývá informována i o průběhu nadcházející hodiny: *„No, ona i v jednotlivých předmětech ví dopředu, co zhruba bude dělat nebo jak to bude probíhat nebo prostě každý ten den. Tady máme rozmanitý rozvrh, tady máme plavání, někdy máme dílny, takže ona to prostě ví a kdyby to bylo jinak, tak je to problém“ (TU4).*

U jednoho žáka dochází k individuálnímu nácviku rozpoznávání času, u další žákyně dochází ke každodennímu procvičování: *„říkáme si v podstatě každý den, jaký je den, kolikátého je, opakujeme dny, rok, měsíc, roční období“ (TU4).*

Většina žáků je doprovázena na terapii v areálu asistentem pedagoga, ať už na doporučení rodičů, s plánem nácviků do budoucna či kvůli příliš pomalému tempu žáka: *„No a když jde na terapii, tak si pro něj vždycky přichází asistent nebo odchází s asistentkou naší. A to proto, abychom měli jistotu, že tam došel včas na tu terapii. Myslím si, že to není způsobeno tím, že by netrefil, ale tím, že by se někde zakoukal nebo někde ho něco zdrželo, rozhodilo a tak podobně, že by pak tu terapii nestihl včas“ (TU2).*

### **Problémové chování**

Základním přístupem k problémovému chování je předcházení danému chování. Všichni žáci bývají předem informováni o změnách v harmonogramu dne či týdne. Žákyně má daný režim, který se ve třídě dodržuje, změny však žákyně neakceptuje, třídní učitelka pak volí za strategii náhradu dané činnosti, kterou je žákyně ochotná přijmout: *„Tak Simoně vadí, když se od rána chystá, že pátou hodinu půjde na ergoterapii. Terapeutka zavolá, že si jí nevezme. Tak my v tu hodinu musíme jakoby říct, že: „Simčo, dneska nebudeš mít ergo s Radkou, ale zastane to asistentka Liba.“ Když se nám to stávalo na začátku, tak třeba celou hodinu proplakala, prostě to není schopná pochopit. Takže jsme připraveni na takové*

*situace, které už dopředu víme, že ona by nepochopila, nedala by je. Už nějak odhadneme, co ještě jo a co ne“ (TU4).*

Dalším ze způsobů předcházení problémového chování je poskytnutí bezpečného prostoru, které předpokládá pozorování žáka, naladění se na jeho potřeby: *„Já se snažím tomu předcházet, to znamená, když vidím, že Petr jde do tenze, což se někdy dá pozorovat, tak se snažím udělat něco, aby měl prostor, v tu chvíli je pro něj hrozně důležité, aby měl bezpečný prostor. To znamená, příklad, vidím, že jsme před školou, že je tam skupinka dětí, s kterými on není úplně v situaci, která je mu příjemná a v tu chvíli mu dovolím třeba kousek popojít a sleduji ho, ale nechám ho odděleného, kousek od té skupiny, aby on měl pocit, že má ten bezpečný prostor, který v tu chvíli potřebuje (TU1).“*

Na základě sledování žáků volí třídní učitelé další strategie, především vysvětlování pro žáka nesrozumitelných situací a strukturování času: *„Když jsme někdy venku a vidím, že už to pro něj začíná být složité, že by třeba se už rád vrátil, nebo že potřebuje nějaký záchytný bod, tak hledám to řešení. To znamená – snažím se v tu chvíli s ním o tom mluvit, že třeba ještě tam budem určitý časový úsek a potom pojedeme domů nebo zpátky do školy a snažím se to jakoby vystrukturovat.“*, dále TU umožňuje dotyčnému i oporu matky: *„Když vidím, že je třeba problém v tom, že on v tu chvíli potřebuje zavolat třeba mamince, tak mu to dovolím“ (TU1).* Dále je žákovi poskytnuta možnost využívat pro zklidnění poslech hudby jako kompenzační strategii.

U žákyně, která neustále hlasitě mluví, TU volí, zejména o přestávkách, slovní zklidňování a přesměrování pozornosti na jinou aktivitu: *„Zklidňujeme jí, dostává třeba na přestávku, aby byla potichu, tak dostává puzzle, nějaký hry, aby se tam bavila, čekáme, že děti musí se v klidu najíst, aby brala ohledy na ostatní...“ (TU4).*

Důležitým se ukazuje sledování reakcí žáků, verbální uklidňování, vysvětlování, výzvy k relaxaci. S pasivitou a nekoncentrovaností učitel pracuje strukturováním času s výhledem na relaxaci, střídání aktivit a zapojení her.

Pokud dojde k samotnému afektu, TU se žáka snaží dostat mimo ostatní na bezpečné místo, které řeší operativně: *„Tam spíš tak jako snažit se ho uklidnit, ale jako spíš ho odvést, mluvit s ním, zkusit ho uklidnit“ (TU1).*

## **Rozvoj sociálních a komunikačních dovedností**

Dva učitelé uplatňují u svých žáků při rozvoji sociálních a komunikačních dovedností metodu vysvětlování, ať při výběru vhodného chování, tak k interpretaci dění: *„někdy něčemu nerozumí, tak mu to vysvětlujeme. Někdy nerozumí žertu, že někdo si dělá legraci a že je to míněno jako vtip. Tak si vysvětlujeme hlavně, on je chytrý, s ním se dá hodně mluvit, ne když je v afektu. Ale když je v pohodě, tak se mu leccos dá vysvětlit. Jak moc to k němu dojde, jak moc přišť, to je další věc, ale když nějaké situaci nerozumí a pokud není úplně v afektu, tak se s ním dá o tom mluvit“* (TU1).

Jako nástroj k rozvoji komunikačních a sociálních dovedností slouží u dvou učitelů společné komunikační hodiny: *„Snažíme se naučit Pavla ten výběr základních informací a kratší časový úsek jeho povídání, aby se naučil opravdu říkat jen tu základní myšlenku a využil jenom ten čas, který má daný a netrvalo to například třicet minut, ale deset minut, které má stanoveny na to povídání. Hodně upozorňujeme i na tu časovou orientaci, určitě je tam slovní dopomoc, v podstatě i zpětná vazba k tomu, co se podařilo, jak ne. V podstatě to začíná tím sebehodnocením pomocí ostatních, až dojdeme ke zpětné vazbě buďto učitelem nebo asistentem“*(TU3). Dále zde probíhá průběžná slovní dopomoc při výběru vhodnosti jednání i tématu pro určitou situaci.

Další TU rozvíjí v komunikačních hodinách jak žakovu schopnost komunikace v českém znakovém jazyce, tak psaní v českém jazyce: *„pravidelně si teda povídáme společně, my teda v té třídě, takže teda se snažíme, aby se respektovali navzájem, aby teda i ty ostatní měli dostatečnou trpělivost, než se i tihle žáci jako vyjádří. Třeba ostatní žáci mají zájem na tom se naučit nějaké znaky a podobně a pak se právě byli schopní dorozumět. Když si nerozumí znakem, tak si tu danou věc napíšou... Tady ten žák zrovna když má napsat něco třeba místo toho, že to řekne, tak to napíše, tak to funguje tak, že na tablet napíše právě v tom prográmku, vyvinutým tou lingvistkou, heslovitě třeba vyprávění o víkendu. Vypadá to tím způsobem, že třeba tam napíše: počítač, kuře, venku, procházka, sestra, maminka. No a vlastně pomocí tady těch hesel já se ho doptám, třeba většinou protože už se známe ten rok, většinou vím, jak probíhají ty víkendy, jsem pochopila, takže se snažím pokládat ty otázky tak, že vlastně on je pak tou znakovkou krásně vyznakuje, ale já mu pomůžu v tom, že se ho zeptám: „venku se sestrou? Ted' nám to teda ukaž tou znakovkou“* (TU2).



Rovněž jeden z TU uvádí příležitostné zapojení pantomimických a námětových her: „*kdy zadám úkol a oni ho mají ztvárnit a pak se třeba rozebírá, korektnost či nekorektnost daného chování za účelem nějakého nácviku té korektní mluvy (TU3).*“

### **Motivace**

Žáci dle slov učitelů jsou motivováni ke vzdělávání, občasné výkyvy má však jeden žák, vyučující se snaží do hodin začleňovat hry, střídání aktivit, motivace výhledem na odpočinkovou činnost: „*Spíš se snažíme začleňovat hry do hodin, což si myslím, že pro Pavla je to zajímavé, mluvím o didaktických hrách spojené s výukou... Snažím se, aby výuka byla pestřejší, aby tam bylo začleněno střídání činností, nejlépe těch, které Pavla baví... a členění těch aktivit s nějakým výhledem na odpočinkové činnosti, zařazení relaxací a v podstatě i motivace za účelem toho, aby si říkal, kdy potřebuje vystřídat, kdy potřebuje pomoci, vystřídání třeba asistentem v psaní textu“ (TU3).*

#### **4.5.4 Výzkumná otázka č. 4**

V této otázce mě zajímal názor dotyčných třídních učitelů, jaké výhody a naopak úskalí spatřují ve vzdělávání těchto žáků na daném typu školy. Vznikly tyto kategorie: metodické vedení, míra strukturovanosti, rozdílné SVP, prostorové vybavení, individuální přístup, přijetí v kolektivu, komplexní péče, personální zabezpečení.

### **Metodické vedení**

Dvě TU spatřují nedostatek v absenci odborníka na tyto poruchy v rámci zařízení: „*Aby bylo možné zajít k někomu to zkonzultovat a sdílet, jestli se ubíráme správným směrem, aby to bylo co nejefektivnější pro něj.*“ (TU2) Rovněž jedna TU zmiňuje chybějící koncepci ve vzdělávání učitelů v této oblasti: „*jsou žáci s poruchou autistického spektra přijímáni, ale nehledí se moc na edukaci v tomhle prostředí, že opravdu záleží na jednotlivci, jak to uchopí, jakou cestou se bude ubírat v tom dalším celoživotním vzdělávání, ale nemyslím si, že vyloženě máme nějakou cílenou edukaci na vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. To záleží na jednotlivci, jak tu situaci uchopí a jak je schopen a ochoten se v té oblasti dovdělat řekněme (TU3).*“

### **Míra strukturovanosti**

Mezi možné překážky ve vzdělávání žáků ve srovnání se specializovaným vzděláváním pro jednoho žáka uvádí jedna pedagožka obtížný přechod ze školy pro žáky s PAS vzhledem k specifičnosti zdejších žáků: „... tady narazil na děti, které, s kterými se nikdy nesešel, takže pak s taktem sobě vlastním někomu řekl: „ty máš krátký ruce“, jako konstatování a dostal po papuli, teď se to řešilo. Nebo: ty máš pleny, já, ty ses pokakala“. Tečka. Žádná urážka, konstatování věci, ale ty začátky byly drsný“ (TU1). Rovněž zde nedochází k silné regulaci sociálního chování jako je tomu ve škole pro žáky s PAS: „...pro něj ten přechod byl velmi náročný a vlastně veškeré ty sociální interakce, které tady běží a které jsou náročné, protože to není jenom o pobytu ve třídě, ale je to i o pobytu ve školním klubu a o přestávkách mimo třídu a tam třeba docházelo k věcem, které pro něho byly a jsou stále náročné... Kdy vlastně probíhá ta interakce v uvozovkách v chaosu, bez řízení a v tu chvíli on se v tom dokáže ztrácet. Některé věci mu vyloženě vadí (TU1).“

Dále nedochází k takové míře strukturování jako ve škole pro žáky s PAS: „Ale zas na druhou stranu teď jsme se vrátili ze školy v přírodě a sdílel pokoj s ostatními, zcela zvládl ten jejich neuvěřitelný chaos, který tam produkovali. Takže jsou věci, které jsou zajímavé, že on je zvládne. My jsme o tom hodně mluvily s jeho matkou. Ona říká, že je zvládne, ale jim to dá hodně práce, třeba že potom zvládne, ale že to vypětí je obrovské, byť to třeba navenek tak nevypadá. Tak potom, když jdou na psychiatrii, tak potom o tom spolu s paní doktorkou hodně mluví, že právě někdy jakoby, protože on je chytrý, snaží se, některé věci vykompenzovat, takže mu to ale dává zabrat. Takže on vypadá, tak jako že funguje, relativně bez problémů, občas nějaký incident, a vlastně o nic nejde, ale on to tak vnitřně nemá“ (TU1).

Zároveň však TU1 shledává v menší míře strukturovanosti edukačního procesu i výhodu pro daného žáka vzhledem k mírnější symptomatice PAS.

### **Rozdílné SVP**

Jako překážku při vzdělávání daných žáků dvě TU uvedly obtížné skloubení vzdělávacích potřeb žáků s diagnózou mozkové obrny a žáků s PAS: „... protože je velký rozdíl, jestli máte dítě s dětskou mozkovou obrnou a jeho symptomatikou a jestli máte dítě s PAS, které má zase úplně jiné potřeby, takže někdy zase dát je dohromady tak, aby to fungovalo... Vůbec tady se porovnat s tou majoritou a zase naopak, pro některé děti je těžké

porozumět Petrovým zvláštností, protože on vlastně chodí, vypadá na první pohled jako úplně zdravý kluk, „co tady děláš“. A pak je vezme něčím po hlavě (TU1). „Podobným způsobem nahlíží na možný rozvoj žáka v komunikační oblasti TU2: „...v té třídě, kde je ostatních pět až šest žáků, a protože máme jednoho na domácím, který dojíždí jednou za měsíc na týden, takže toto. Tam to úplně to dokonale nejde skloubit.“

### **Prostorové vybavení**

Rovněž není k dispozici místnost, do které by se žák s PAS v případě potřeby mohl uchýlit: „nemáme místnost, ve které by si mohla odpočinout, samostatně se vzdělávat, když to vyžadoval její emoční stav, nebo se jen potřebovala uklidnit, odpočinout si od ostatních“ (TU3), vyjadřuje se TU3 o žákyni, která tento rok nastoupila po absolvování zdejší základní školy na střední školu praktickou. Jedna z pedagožek neshledává žádné překážky ve vzdělávání žákyně s PAS.

### **Individuální přístup**

Výhody mohou spatřují všichni pedagogové v možnosti individuálního přístupu a malého kolektivu: „hodně pozornosti, energie, co se týče doprovázení, vracení do našeho světa, soustředění na činnosti, kterou má, doprovázení a dopomoc v těch činnostech“ (TU3).

### **Přijetí v kolektivu**

Rovněž z rozhovorů vyplynulo, že žáci nejsou vyčleňováni z kolektivu, ať už dle jedné z pedagožek proto, že každý žák zde má své speciální vzdělávací potřeby: „Oni ho tak berou, protože tady každý má nějaký problém, tak si myslím, že to není úplně tak, že by Petra, aspoň tady v této třídě, nějakým způsobem vyčleňovali“ (TU1).

Rovněž jedna z TU uvádí pohodovou atmosféru třídy a celkově pomalejší pracovní tempo: „...vypadá, že to tady má rád, i v té třídě je taková nastavená pohoda, že všichni mají spíš takové pomalé pracovní tempo, takže tak jako zapadne, není, asi být z čeho nějak stresován nebo frustrován, že třeba je pozadu“ (TU2).

### **Komplexní péče**

Jako další výhodu ve vzdělávání žáků učitelé uvádějí komplexní rehabilitaci žáků, vzhledem k přidruženému tělesnému postižení některých žáků s PAS i uzpůsobení pro

tělesně postižené: „*To je hlavní výhoda asi, že je to v areálu a že má možnost nejen to běžné vyučování tady absolvovat, ale mít v tom vyučování individuální hodiny zaměřené na tu komunikaci a vůbec na ty sociální dovednosti*“ (TU2).

Další výhodou je podle jedné TU docházení na individuální konzultace v rámci tranzitního programu: „*kteřé jsou si myslím taky přínosné pro něj, protože tam se třeba pracují na nějakém tom osobnostním rozvoji, osobním profilu. Vyprofilovat, protože půjde na střední školu, aby zvládl ty přijímačky, aby dokázal třeba oslovit, psanou formou samozřejmě, nějaké pracoviště. Poradit si v tom neznámém prostředí, říct, kam by se rád podíval a proč...*“ (TU2).

### **Personální zabezpečení**

TU1 zmiňuje důležitost doprovodu u na školní akce a přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Rovněž se pro žáky s PAS objevuje možnost být nápomocný spolužákům: „*ta její energie, divokost, že tady zase taky má ty pozitivní stránky, že se stará o tu Libušku, že jí vyzvedává každý den dole po rozvozu a stará se hodně o ní, že jí pomáhá*“ (TU4).

## **4.6 Závěry výzkumného šetření**

### **Shrnutí výzkumné otázky č.1**

#### ***Jaké prostředí pro vzdělávání nabízí žákům s PAS škola pro žáky s tělesným postižením?***

Zkoumaná škola nabízí žákům podmínky komplexní péče, která je uzpůsobena žákům s tělesným postižením, mnohé potřeby, které mívají žáci s PAS, se však překrývají a žáci s PAS z nich mohou čerpat značný užitek. Jedná se především o individuální přístup k žákům, malý počet žáků ve třídě a výuku prostřednictvím vystudovaného speciálního pedagoga za pomoci asistenta pedagoga. Rovněž poskytnutí delšího časového prostoru a častějšího opakování učiva může žák PAS využít ke svému prospěchu.

Všichni žáci mají svoje stálé pracovní místo, mají určený prostor k relaxaci v rámci třídy, ovšem místnost, určenou pro individuální práci, k dispozici nemají.

Vzhledem k častým nesnázím těchto žáků v oblasti sebeobsluhy, praktických i komunikačních dovedností i častým kognitivním deficitům je jistě přínosná i práce

s ergoterapeutem, častá motorická neobratnost může být péčí fyzioterapeuta funkčně rozvíjena. Na obtížích v komunikaci, vedoucí až k nerozvinutí řeči, mohou pracovat s pomocí logopedické péče a práce lingvistky. Rovněž žák s PAS může mít užitek z tranzitního programu, který má za cíl pomoci žákům s dalším směřováním.

### **Shrnutí výzkumné otázky č.2:**

***Jakým způsobem jsou třídní učitelé žáků s PAS metodicky vybaveni pro práci s žáky s poruchami autistického spektra?***

Z rozhovorů vyplynulo, že žádný z třídních učitelů není přímo vyškolen v některé z metodik pro práci s žáky s PAS. Jedna z třídních učitelek ovšem deklaruje používání základních pravidel pro tyto žáky.

Znalosti o dané problematice mají TU především z doby vysokoškolského studia. Třídní učitelky si doplňují znalosti o dané problematice prostřednictvím odborných kurzů, dvě z TU uvádějí četbu odborné literatury. Jedna TU neuvádí žádné cílené další vzdělávání k této problematice.

U dvou TU je nynější žák první zkušeností se vzděláváním žáka s PAS, další dvě TU uvádějí jednu předchozí zkušenost.

TU nemají jednotný systém, jakým by volily strategie pro práci s žáky s PAS. Všechny ale uvádějí více zdrojů, ze kterých čerpají: U všech je však uváděna spolupráce s rodinou. Mezi dalšími zdroji uvádějí: doporučení SPC pro žáky s PAS, doporučení SPC pro tělesně postižené, rady kolegů s většími zkušenostmi s žáky s PAS a osob z týmu pečujících – tedy asistenta pedagoga, dalších pedagogů, vychovatelů, terapeutů, rovněž TU využívá vlastní zkušenost a intuici.

### **Shrnutí výzkumné otázky č.3:**

***Jak konkrétně pracují třídní učitelé s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáků s PAS?***

Všechny třídní učitelky se shodují na individuálním přístupu k žákovi, který podle jejich názoru umožněn především nízkým počtem žáků ve třídě. TU se při práci s žákem opírají o dobré poznání žáka, naladění se na jeho potřeby.

Při výuce TU popisují využití metody postupných kroků, vysvětlování, povzbuzování a metodu přiměřenosti. Všechny TU uvádějí kontrolu správného pochopení žákem. Jedna žákyně je předem informována o průběhu hodiny. Žákům je v případě potřeby výuka uzpůsobována, ať už samotný výklad, který u jedné žákyně probíhá individuálně, u jednoho žáka pomocí sdružení s dalším žákem. Polovina třídních učitelů volí učební pomůcky individuálně pro dané žáky, využívají vizuální oporu a demonstraci na reálných předmětech a situacích.

Pod metodickým vedením třídních učitelů s žáky pracují jeden či dva asistenti pedagoga, ti přebírají v práci s žáky různé role dle potřeb příslušného žáka. Nejčastěji kontrolují zadané úkoly žáků, jsou nápomocni v sociálních situacích, doprovázejí žáky na terapie, individuálně s žáky pracují během vyučování.

Pro orientaci v čase jsou hlavní pomůckou v každé třídě hodiny. Pro vizualizaci struktury dne mají všichni žáci k dispozici rozvrh hodin, se změnami průběhu školního týdne jsou žáci seznamováni ústně.

Třídní učitelky se shodně snaží problémovému chování předcházet, především včasnou informací o změnách ve školním harmonogramu. Rovněž TU žáky uklidňují v případě potřeby, jedna TU podporuje použití kompenzačních mechanismů daného žáka. Mezi další taktiky pro práci s problémovým chováním využívají přesměrovávání pozornosti, strukturování času, střídání aktivit a zapojení her.

K rozvoji komunikačních a sociálních dovedností uplatňují TU především metodu vysvětlování, dvě TU mají se žáky každý týden společné komunikační hodiny. Jedna TU rovněž rozvíjí žakovu schopnost komunikovat v českém znakovém jazyce v kombinaci s rozvíjením psané formy českého jazyka. Jedna TU zapojuje pantomimické a námětové hry.

Potřebu cílené práce s motivací žáka uvádí pouze jedna TU, mezi způsoby motivování uvádí začleňování her do výuky, střídání aktivit a práce s výhledem na odpočinek.

#### **Shrnutí výzkumné otázky č. 4**

##### ***Jaké výhody či naopak překážky spatřují třídní učitelé pro vzdělávání žáků s PAS na tomto typu školy?***

Polovina třídních učitelek spatřuje úskalí vzdělávání těchto žáků v absenci odborníka na danou problematiku. Dále jedna zmiňuje chybějící koncepci ve vzdělávání učitelů v této oblasti. Ve srovnání se školou, specializovanou na dané žáky, dochází k menší strukturovanosti výuky i regulování sociálních interakcí, což je pro jednoho z žáků emocionálně náročné. Dvě TU zmiňují složité skloubení vzdělávacích potřeb všech žáků, vzhledem k odlišným potřebám žáka s PAS u jedné TU a s přihlédnutím k množství žáků se SVP v dané třídě. Dále jedna TU postrádá místnost, do které by se žák s PAS mohl v případě potřeby uchýlit.

Všechny TU uvádějí za hlavní výhodu pro vzdělávání těchto žáků individuální přístup k výuce a malý kolektiv. V určitém ohledu vnímá jedna z TU i menší míru strukturovanosti edukace za výhodnější pro konkrétního žáka vzhledem k lehčí symptomatice. Z rozhovorů rovněž vyplynulo, že žáci nejsou vyčleňováni z třídního kolektivu. Pomalejší pracovní tempo a dobrou atmosféru ve třídě uvádějí dvě z TU jako prospěšnou pro výuku daných žáků. Komplexní rehabilitace i vzhledem k přidruženému tělesnému postižení u některých žáků se TU zdá rovněž výhodná pro dané žáky, stejně jako u starších žáků účast na tranzitním programu. Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě a vysoká účast dospělého personálu na třídních akcích je vnímáno jednou TU jako další pozitivum. Jedna TU vidí jako výhodu pro vzdělávání tohoto žáka na škole jeho možnost při výuce i o přestávkách být nápomocný dalším spolužákům.

## 5 Diskuze výsledků

Hlavním cílem výzkumu byla analýza metodických podmínek, které nabízí základní škola pro žáky s tělesným postižením žákům s poruchami autistického spektra.

První dílčí výzkumnou otázkou: „**Jaké prostředí pro vzdělávání nabízí žákům s PAS škola pro žáky s tělesným postižením?**“ bylo zjištěno, že prostředí základní školy pro žáky s tělesným postižením nabízí žákům prostředí s komplexní rehabilitační péčí, která sdružuje velké množství odborníků pro individuální péči o každého z žáků, ať už se jedná o vzdělávání prostřednictvím speciálních pedagogů, péči ergoterapeuta, fyzioterapii či možnou péči psychologa, logopeda i lingvisty. Na druhou stranu z rozhovorů s TU vyplynulo, že na škole není odborník na problematiku PAS. Charakter vzdělávacího procesu je přizpůsoben zejména pro žáky s tělesným i kombinovaným postižením, ovšem některé z potřeb odpovídají i žákům s PAS, jedná se především o individuální přístup, výuku prostřednictvím speciálního pedagoga, působení asistenta pedagoga, interdisciplinární přístup a malý počet žáků ve třídě. Malý počet žáků ve třídě i vzdělávání pomocí speciálního pedagoga uvádí Thorová (2016c) jako výhodu při vzdělávání žáků s PAS na školách, které jsou zaměřené na jiný druh postižení. U dětí, které projevují mírnější symptomatiku PAS může stačit využití prvků strukturovaného učení a principů práce s těmito žáky. U žáků s těžší symptomatikou je třeba podpory vzdělávacího procesu pomocí asistenta pedagoga. Přítomnost asistenta pedagoga se ukázala ve všech třídách dané základní školy. V oblasti materiálního uzpůsobení pro žáky s PAS chybí škole místnost, do které by se tyto žáci, s doprovodem pedagogického personálu, mohli v případě potřeby uchýlit.

Druhou dílčí výzkumnou otázkou: „**Jakým způsobem jsou třídní učitelé žáků s PAS metodicky vybaveni pro práci s žáky s PAS?**“ jsem došla jsem ke zjištění, že třídní učitelé nejsou vyškoleni v žádné metodice pro práci s žáky s PAS. Proškolení v metodice strukturovaného učení se u učitelů žáků s PAS v prostředí školy hlavního vzdělávacího proudu neprokázalo ani ve výzkumu Bazalové (2011, str.71). S problematikou této diagnózy se třídní učitelky setkaly při studiu speciální pedagogiky, dále se většina z nich zúčastnila kurzů o PAS v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. I malé školení však může mít znatelný dopad na schopnost učitele se vypořádat se žákem s PAS (Leblanc et al. in Symes and Humphrey, 2012). Předchozí zkušenosti se vzděláváním žáků s PAS mají



třídní učitelé žádné či s jedním žákem, pouze jedna z TU měla zkušenost delší než rok. Shodné výsledky uvádí v diplomové práci Konečná (2016), kdy ve škole, zaměřené na vzdělávání žáků s tělesným postižením, pociťuje většina pedagogů nedostatečné předchozí zkušenosti s žáky s PAS.

Učitelé nejsou nijak metodicky vedeni pro práci s žáky v rámci zařízení, každá z TU volí vlastní strategii pro volbu práce s žákem, všechny ale společně uvádějí spolupráci s rodinou. Výsledky výzkumů podle K. Guldborgové a kolektivu (2011) ukazují, že spolupráce rodiče a učitele je základním kamenem pro efektivní edukaci žáků s PAS.

Třetím dílčí výzkumná otázka byla: „***Jak konkrétně pracují třídní učitelé s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáků s PAS?***“

Ve výzkumu bylo zjištěno, že třídní učitelé při vzdělávání žáků používají některé prvky metodiky strukturovaného učení a obecných pravidel pro žáky s PAS. V případě potřeby uzpůsobují výklad i materiály k výuce podle potřeb daných žáků. Čadilová a Žampachová (2012) uvádějí, že je potřeba, aby pedagog organizační formy výuky, obsah i metody výuky žákovi do určité míry přizpůsoboval. Rovněž autorky doporučují kontrolu správného pochopení žákem. Všechny třídní učitelky kontrolu správného pochopení zadání úkolu žákem při práci používají, jedna třídní učitelka používá seznámení žákyně s průběhem hodiny. Zároveň třídní učitelé metodicky vedou při práci s žáky asistenty pedagoga. Všichni třídní učitelé používají jako hlavní oporu žáka v orientaci v čase a prostoru rozvrh hodin. Bazalová (2017) považuje denní harmonogram za minimum pro každé dítě s PAS. Dále všichni třídní učitelé žáky ústně zpravují o změnách v harmonogramu týdne. Tento způsob je také nejčastějším uváděným preventivním opatřením proti problémovému chování. K orientaci v čase žákům slouží hodiny.

Na čtvrtou dílčí výzkumnou otázku: „***Jaké výhody či naopak překážky spatřují třídní učitelé pro vzdělávání žáků s PAS na tomto typu školy?***“ výzkum odpověděl, že polovina TU spatřuje za překážku ve vzdělávání žáků v daném zařízení absenci odborníka v dané problematice, na kterého by se v případě potřeby mohly obrátit. Dále polovina TU považuje za složité skloubení speciálních vzdělávacích potřeb všech žáků. Ukazuje se, že podle TU není žádný z žáků vyčleněn z kolektivu spolužáků. Výhodu při vzdělávání žáků všechny spatřují v individuálním přístupu, zejména s ohledem na malý počet žáků ve třídě.

Výzkumné šetření proběhlo pomocí metody polostrukturovaných interview a studia školní dokumentace. Cíle výzkumu byly splněny a výzkumné otázky byly zodpovězeny.

Jako nástroj k bádání byl vybrán kvalitativní výzkum, který má jistá omezení, závěry z něj nelze zobecňovat na širší populaci. V tomto případě nelze vyloučit zkreslení ze strany zkoumaných osob – třídních učitelů, kteří se mohli ve svých odpovědích pokoušet o stavění sebe sama do lepšího světla.

## **Závěr**

Tato práce se zaměřovala na analýzu podmínek vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra na škole, zřízené pro žáky s tělesným postižením.

První část se věnovala teoretickým východiskům, a to jednak základnímu představení problematiky poruch autistického spektra, dále se zabývala edukací žáků s tímto druhem postižení, poslední část teoretické části se zabývala metodikou práce s žáky s PAS. Praktická část se zaměřila na analýzu rozhovorů s třídními učiteli žáků s PAS na této škole. Cílem práce bylo zjistit, jaké metodické podmínky nabízí základní škola pro žáky s tělesným postižením žákům s poruchami autistického spektra. Dílčí výzkumné otázky se zaměřovaly na to, jaké prostředí pro vzdělávání nabízí tato škola pro žáky s PAS, jak jsou třídní učitelé žáků metodicky vybaveni pro práci s těmito žáky, jak konkrétně tyto třídní učitelé s žáky s PAS pracují s ohledem na speciální vzdělávací potřeby těchto žáků a jaké výhody či naopak překážky pro žáky s PAS spatřují na dané škole.

Výzkumné šetření bylo uskutečněno pomocí kvalitativního přístupu a byly využity metody rozhovoru a analýzy dostupných dokumentů. Rovněž jsem výsledky srovnala se závěry výzkumů v dané oblasti, i když jsem shledala, že bližšímu zkoumání této problematiky se výzkumná činnost nevěnuje, současné výzkumy způsobu vzdělávání žáků s PAS se soustředí zejména na oblast inkluzivního vzdělávání. Výzkumný vzorek tvořili čtyři třídní učitelé základní školy pro žáky s tělesným postižením. Na základě výzkumu pak bylo zjištěno, jaké metodické podmínky nabízí tato škola pro žáky s PAS. Výzkumný cíl byl splněn a výzkumné otázky byly zodpovězeny.

Práce je příspěvkem do diskuze o možnostech vzdělání, které se nabízejí pro žáky s poruchami autistického spektra a které jsou jedním ze současných témat oboru speciální pedagogika. Výsledky práce naznačují, že zkoumaná základní škola nabízí svým žákům individuální přístup, malý třídní kolektiv, péči celého týmu odborníků a výuku speciálními pedagogy. Na druhou stranu třídní učitelé nejsou vyškoleni v žádné metodice pro žáky s PAS. Určitou mírou informovanosti o dané problematice však disponují všichni třídní učitelé. Při práci s žáky však používají některé z metodických postupů, zejména připravují žáky předem na změny v harmonogramu týdne. Třídní učitelé této školy nemají

systematickou metodickou ani větší zkušenostní oporu pro práci s těmito žáky. Práce tak může být důkazem potřeby prohloubit cílenou přípravu učitelů v dané oblasti.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Seznam použité literatury:

ADAMUS, Petr, 2016. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*, Ostrava: Montanex Jazyk a řeč. ISBN 978-80-7225-436-1.

BAZALOVÁ, Barbora, 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.

BAZALOVÁ, Barbora, 2011. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5781-4.

BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie, 2014. *Rozvoj sociálních dovedností: metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem : [metodická příručka]*. Praha: APLA (sdružení). ISBN 978-80-87690-05-5.

BOGDASHINA, Ol'ga, 2017. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Přeložila Helena ČÍŽKOVÁ. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-06-0.

BONDY, Andy a Lori FROST, 2007. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2053-1.

COTTINI, Lucio, Giacomo VIVANTI, Benedetta BONCI a Rita CENTRA, 2017. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeutky a rodiče*. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos. ISBN 978-80-906707-1-6.

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

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

ČADILOVÁ, Věra a ZUZANA ŽAMPACHOVÁ A KOL., 2006. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchami autistického spektra: (metodický materiál)*. Vyd.

2., přeprac. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 8086856178.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GULDBERG, Karen et al., 2011. *European journal of special needs education, Implications for practice from "International review of the evidence on best practice in educational provisions for children on the autism spectrum"*. Chichester: Taylor & Francis Group, 1986-, (26). ISSN 0885-6257

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

JANKOVSKÝ, Jiří, 2001. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-192-7

JELÍNKOVÁ, Miroslava, 2001. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-042-0.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*, 2017. Praha: Raabe, . Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

LECHTA, Viktor, 2016. ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5

MESIBOV, Gary B. a Marie. HOWLEY, 2016. *Accessing the curriculum for learners with autism spectrum disorders: using the TEACCH programme to help inclusion*. Second edition. New York: Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group, an Informa business. ISBN 978-0-415-72819-5.

PANČOCHA, Karel a Marie VÍTKOVÁ, 2013. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6457-7.

PELIKÁN, Jiří, 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. nezměněné vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.

PRŮCHA, Jan. *Základy pedagogiky*, 2002. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení, Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta v nakl. MJF. ISBN 808628428X.

RICHMAN, Shira, 2006. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-102-6.

SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING, 2011. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ, přeložila Věra POKORNÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-898-2

SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

STRAUSS, A.L., CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 80-85834-60-X.

SYMES, Wendy a Neil HUMPHREY, 2012. Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: the role of teaching assistants. *European journal of special needs education*. Chichester: John Wiley, 27(4), [517]-532. ISSN 0885-6257.

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

URBANOVSÁ, Eva, 2011. *Jak pracovat se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2678-5.

VÍTKOVÁ, Marie, 2013. *Teorie a praxe inkluzivní didaktiky se zřetelem na inkluzivní, otevřené a projektové vyučování*. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Intervence v inkluzivní edukaci dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a jejich pracovní uplatnění*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, s. 10-22, 13 s. ISBN 978-80-210-6515-4

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

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo*

*vybraných psychických onemocnění: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4669-1.

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

### **Diplomová práce**

KONEČNÁ, Hana, 2016. *Integrace žákyně s poruchou autistického spektra do třídy žáků s jiným druhem postižení.* Brno. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce Lucie PROCHÁZKOVÁ.

### **Internetové zdroje:**

FOŘTOVÁ, Kateřina, 2013. *Metodika pro pedagoga, Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.* Metodika pro pedagogy [online] Základní škola Kunratice 2013. [cit. 6.7.2018] Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>

Národní ústav pro autismus, Z.Ú., ©2018 [online]. [cit. 2018-6-22]. Dostupné z: <https://nautis.cz/cz>

*Poruchy duševní a poruchy chování* © WHO/ÚZIS ČR [online] 2018. [cit. 2018-6-28]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>

*Vyhláška č. 27/2016 sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1.9.2017* [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 12. 10. 2017 [cit. 27.6.2018] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1>

*Zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017 [cit. 25.6.2018] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>



## **Seznam příloh**

**Příloha č.1-** Otázky k rozhovorům

**Příloha č.2-** Ukázka rozhovoru s třídní učitelkou 2

**Příloha č.3 -** Doplnující dotazník

**Příloha č.4-** Informované souhlasy

**Příloha č.5-** Školní dokumentace