

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

Pedagogická práce s žákem s PAS v běžné školní praxi

Diplomová práce

Autor: Bc. Zuzana Pelcová

Studijní program: Pedagogika (N7501)

Studijní obor: PDS (7502T011)

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Pedagogická práce s žákem s PAS v běžné školní praxi* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury, které byly řádně citovány. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum:

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování doc. PhDr. Jitce Lorenzové, PhD., za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

Rovněž bych chtěla poděkovat Základní škole Pchery, okres Kladno za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů pro výzkumnou část.

Abstrakt

Diplomová práce představuje inkluzivní vzdělávání žáka s PAS na základní škole běžného typu. Zabývá se vymezením pojmu poruchy autistického spektra v souvislosti s problematikou vzdělávání žáků s touto diagnózou. Práce popisuje úpravu podmínek vzdělávání a možné odlišnosti v přístupu pedagogických pracovníků k těmto žákům. Pozornost je dále věnována inkluzi a jejím specifikům.

Praktická část diplomové práce zjišťuje názory pedagogických pracovníků školy ke vzdělávání žáka s PAS a strategie, které při jeho vzdělávání tyto pracovníci uplatňují. Kvalitativní výzkum je uskutečňován prostřednictvím zkoumání pedagogické dokumentace a individuálních rozhovorů s účastníky edukačního procesu, především pedagogy a asistenty pedagoga. Cílem diplomové práce je zachytit spektrum názorů pedagogických pracovníků školy běžného typu na možnosti vzdělávání žáka s PAS. Těžiště práce představují rozhovory s pedagogy a jejich analýza.

Na základě otevřeného kódování bylo zjištěno, že vzdělávání žáka s PAS v prostředí běžné školy představuje pro pedagogické pracovníky náročný proces, vyžadující lepší přípravu, podporu i vzájemnou spolupráci těchto účastníků. Jako nezbytná, se pro toto vzdělávání ukázala přítomnost asistenta pedagoga. Příznivé zjištění vzhledem k inkluzi představovala schopnost pedagogických pracovníků vytvořit pro žáka s PAS takové prostředí, které ho respektuje, přijímá a je mu nápomocné ve zvládnutí každodenních školních povinností. V této souvislosti jsou pedagogičtí pracovníci schopni včasné rozpoznat rizikové signály v chování žáka s PAS, a na základě tohoto využívají funkčních strategií ke zvládnutí situací, pro něž je typické problémové chování. Úspěšnost tohoto vzdělávacího procesu potvrzuje i to, že žák s PAS je dle výsledků schopen v prostředí běžné školy dosáhnout velkého množství pokroků v sociální sféře.

Klíčová slova: Poruchy autistického spektra, inkluze, vzdělávání

Abstract

This diploma thesis represents inclusive education of a pupil with ASD in a common type of primary school. It deals with the definition of the autism spectrum disorder concept and relates it with the difficulty of educating pupils who have this diagnosis. The thesis describes the adjustment of educational conditions and possible differences in approach of pedagogical staff to these pupils. Attention is further focused on inclusion and its specifics.

The practical part of the diploma thesis gathers pedagogical staff opinions on the education of a pupil with ASD and also the strategies which are applied in his education by these members of staff. Qualitative research is realized through pedagogical documentation research and through individual interviews with participants of the educational process, especially with teachers and teaching assistants. The aim of the work is to determine the opinion spectrum of pedagogical staff in a common school type towards educating a pupil with ASD. The focus of the work presents interviews and analysis with teachers.

Findings based on open coding showed that the education of a pupil with ASD in a common type of primary school is a challenging process for the pedagogical staff, who require better preparation, support and mutual cooperation among the participants. Teaching of this kind demonstrated a requirement for pedagogical assistant to be present. The finding in favour of inclusion relates to the capabilities of the teacher in creating an environment which is respectful and accepting of the pupil with ASD. The surroundings also help the pupil cope with his everyday obligations at school. Besides this the pedagogical staff can recognize risky behaviour signals on time and on the basis of this implement strategies to manage the pupil's problematic behaviours accordingly. The success of this learning process validates the conclusion that a pupil with ASD is able to achieve significant social progress in a mainstream primary school.

Keywords: Autism spectrum disorders, inclusion, education

Obsah

Úvod.....	9
1. Vymezení poruch autistického spektra	1
1.1. Charakteristika poruch autistického spektra	1
1.1.1 Vymezení základních pojmů.....	1
1.1.2 Triáda problémových oblastí.....	3
1.1.3 Nespecifické variabilní rysy PAS	7
1.2. Pojetí poruch autistického spektra v historickém kontextu	11
1.2.1 Historické vymezení pojmu ve světě	11
1.2.2 Historické vymezení pojmu na našem území.....	14
1.3. Etiologie poruch autistického spektra.....	15
1.3.1 Neurobiologické a neuropsychologické koncepty vzniku	15
1.3.2 Psychologické koncepty vzniku.....	17
1.4. Diagnostika poruch autistického spektra	18
1.4.1 Náležitosti diagnostického procesu.....	18
1.4.2 Diferenciální diagnostika	20
1.4.3 Diagnostické nástroje	20
1.5. Klasifikace poruch autistického spektra	22
1.5.1 Rozlišení dle funkčnosti.....	22
1.5.2 Rozlišení dle typologie převažujícího sociálního chování.....	24
1.5.3 Rozlišení dle diagnostických kritérií.....	26
2. Inkluzivní vzdělávání žáků s PAS v České republice	29
2.1. Vymezení pojmu inkluzivního vzdělávání	29
2.1.1 Rozlišení pojmů integrace a inkluze	30
2.1.2 Legislativní vymezení inkluzivního vzdělávání v České republice	31
2.1.3 Podmínky úspěšnosti inkluzivního vzdělávání	33
2.1.4 Rizika a pozitiva inkluzivního vzdělávání	36

2.2.	Činitelé inkluzivního procesu	38
2.2.1	Rodina	38
2.2.2	Systém poradenských služeb.....	40
2.2.3	Škola a její aktéři.....	44
2.3.	Systém vzdělávání žáků s PAS v ČR.....	48
2.3.1	Možnosti integrace žáka.....	48
2.3.2	Systém vzdělávání dětí a žáků	49
2.4.	Legislativně ukotvená úprava vzdělávacích podmínek žáka s PAS	50
2.4.1	Podpůrná opatření	51
3.	Výchově vzdělávací potřeby a intervence.....	54
3.1.	Výchově vzdělávací potřeby žáka	54
3.1.1	Typy výchově vzdělávacích intervencí.....	56
3.2.	Výchově vzdělávací strategie	57
3.2.1	Strukturované učení	58
3.2.2	Augmentativní a alternativní komunikace	63
3.2.3	Behaviorální přístupy	65
3.2.4	Nácviky dovedností.....	67
3.2.5	Problémového chování.....	75
4.	Specifika práce s žákem s PAS	79
4.1.	Úprava školního prostředí.....	79
4.1.1	Pracovní místo.....	80
4.2.	Pomůcky	81
4.3.	Vizualizace a strukturalizace času, prostoru a činností	81
4.4.	Organizace výuky	83
4.4.1	Individuální práce.....	84
4.4.2	Mimoškolní pobyty a výcviky	85
4.4.3	Volný čas.....	85
4.5.	Úprava metod, forem a obsahu vzdělávání.....	87

4.5.1	Obecné metodické postupy pro práci s žákem s PAS.....	88
4.6.	Rozvoj specifických dovedností	90
4.7.	Řešení problémového chování.....	93
4.7.1	Prevence	94
4.7.2	Intervence	95
5.	Shrnutí teoretické části.....	99
6.	Empirická část.....	101
6.1.	Cíl a výzkumné otázky	101
6.2.	Metodologie výzkumu	101
6.2.1	Hlubkový rozhovor	102
6.2.2	Zakotvená teorie.....	102
6.2.3	Otevřené kódování	103
6.2.4	Technika vyložení karet	104
6.3.	Výzkumný vzorek.....	104
6.4.	Etický rámec výzkumu	105
6.5.	Sběr a zpracování dat.....	107
7.	Analýza dat.....	108
8.	Výsledky výzkumu.....	109
8.1.	Názory pedagogických pracovníků na integraci dítěte s PAS.....	109
8.1.1	Kategorie 1: „faktory zařaditelnosti žáka“	110
8.1.2	Kategorie 2: „pokroky žáka“.....	112
8.1.3	Kategorie 3: „podpora pedagogických pracovníků“	115
8.1.4	Kategorie 4: „vnímaná náročnost“	118
8.1.5	Kategorie 5: „důsledky pro účastníky“	124
8.1.6	Kategorie 6: „obavy“.....	128
8.2.	Strategie uplatňované pedagogickými pracovníky školy	130
8.2.1	Kategorie 1: „přístup k žákovi“.....	131
8.2.2	Kategorie 2: „nároky na pedagoga“	133

8.2.3	Kategorie 3: „spolupráce“	135
8.2.4	Kategorie 4: „problémové chování“	137
8.2.5	Kategorie 5: „podpora žáka“	142
8.2.6	Kategorie 6: „metody, formy a obsah vzdělávání“	145
8.2.7	Kategorie 7: „strukturalizace vzdělávání“	148
9.	Zodpovězení výzkumných otázek	153
10.	Diskuse	161
	Závěr	166
	Seznam použité literatury a dalších zdrojů	167
	Seznam tabulek	172
	Seznam příloh	173

Úvod

Vzdělávání žáků s PAS prošlo v uplynulých letech značnou proměnou. Rigidní domněnky o velmi omezených možnostech vzdělávání těchto žáků ve speciálních školách, v domácím prostředí či ve speciálních ústavech již v současnosti nejsou platné. Tak, jak se postupem času rozšiřovalo povědomí o diagnóze, rozšiřovaly se i poznatky odborníků, ale také veřejnosti. Jedinci s poruchou autistického spektra byli od sebe více diferenciováni dle svých osobitých specifik, deficitů a potřeb, a přestávala platit domněnka, která jednotlivce vzájemně příliš nerozlišovala a považovala je bez rozdílu za nezvladatelné a nevzdělatelné.

Současné inkluzivní trendy umožnily určitým typům žáků s PAS vystoupit z dříve „neprostupného“ systému vzdělávání a otevřely jim cestu i do škol běžných typů, což znamenalo významný zvrat. Běžné školy tak musely změnit dosavadní systém výuky, který byl vhodný pro žáky intaktní, avšak absolutně nedostačující pro žáky s PAS. Pro mnohé školy to znamenalo značnou výzvu, jelikož se vzděláváním žáků s touto diagnózou neměla škola ani její pedagogové zkušenosti, a pokud ano tak značně omezené.

Přestože v současné době není již vzdělávání žáků s PAS ve škole běžného typu novinkou, stále existují školy a pedagogové, pro které je zařazení tohoto žáka naprosto novou a mnohdy velmi stresující zkušeností. Často tak dochází k tomu, že pedagogům chybí nejen důkladná znalost problematiky PAS, ale především znalost nutných úprav ve vzdělávání a výchově, které jsou mnohdy aplikovány jen velmi omezeně nebo vůbec. To v důsledku velmi často přináší náročné každodenní situace se zvládáním problémového chování žáka a celkově velmi obtížné podmínky vzdělávání. Situace je však často ještě ztížená tím, že mezi pedagogy může panovat celkově negativní postoj k inkluzivnímu vzdělávání, a také značné obavy i nechut', vzdělávat žáka s PAS v běžné třídě.

Má-li být inkluzivní vzdělávání žáků s PAS ve školách běžného typu skutečně účinné a platné, je nezbytně nutné učinit dvě základní věci. S ohledem na žáky s PAS je nutné zvýšit informovanost pedagogických pracovníků o dané problematice a nabídnout jim „pomocnou ruku“ při vhodné volbě přístupů a specifických metod, které je nutné pro žákovo úspěšné vzdělávání aplikovat. S ohledem na pedagogické pracovníky je zapotřebí zjistit, jaké mají názory na vzdělávání žáků s PAS, zda hodnotí toto vzdělávání jako vhodné, uskutečnitelné a přínosné.

Nutnost odpovědět si na otázky inkluzivního vzdělávání žáků s PAS, se stává aktuálnější i z důvodu toho, že počet jedinců s diagnózou PAS zaznamenal v posledních letech nárůst. A jelikož se odborníkům stále nepodařilo zjistit konkrétní příčiny vzniku, díky kterým by bylo možné tomuto onemocnění předcházet, lze předpokládat, že zařazování žáků s diagnózou PAS do škol běžného typu, bude čím dál častější. Právě vzhledem k těmto okolnostem je smyslem zpracování diplomové práce poskytnutí informační podpory pedagogickým pracovníkům prostřednictvím uceleného a podrobného popisu problematiky PAS, především pak výchovně vzdělávacích strategií a metod, které je při vzdělávání žáka s PAS v běžné škole vhodné uplatňovat. Zároveň chci zprostředkovat názory pedagogických pracovníků, kteří mají s inkluzivním vzděláváním žáka s PAS v běžném typu školy zkušenosti, což může dané poznatky značně obohatit a případně poukázat na skryté nedostatky a rizika. Proto je cílem výzkumu realizovaného v empirické části zjistit, jaké názory mají pedagogičtí pracovníci na vzdělávání žáka s PAS ve škole běžného typu a dále také, jaké strategie při tomto vzdělávání uplatňují.

Teoretická část práce je rozdělena do tří základních kapitol ve smyslu postupu od vymezení obecných pojmů a témat ke specifickým otázkám problematiky. První kapitola seznamuje s charakteristikou, pojetím, etiologií, diagnostikou a klasifikací poruch autistického spektra. Druhá kapitola se zabývá inkluzivním vzděláváním a jeho činiteli, možnostmi vzdělávání žáků s PAS a dále také související legislativou. Třetí, nejobsáhlejší kapitola vymezuje jednotlivé výchovně vzdělávací strategie a specifika práce se žákem s PAS v běžné škole. Výzkumná část představuje kvalitativní šetření, které zjišťuje názory a strategie pedagogických pracovníků při vzdělávání žáka s PAS v běžné škole. Data jsou získána na základě rozhovorů s pedagogickými pracovníky, k jejich vyhodnocení byla použita metoda otevřeného kódování.

1. Vymezení poruch autistického spektra

Pro přesné definování a pochopení termínu poruch autistického spektra, jakožto složitého komplexu je nezbytně nutné, vycházet z faktu, že se jedná o velmi rozsáhlou problematiku, ve které stále existuje mnoho nezodpovězených otázek. Přestože se tento termín v poslední době stává velice diskutovaným tématem, bude dozajista ještě dlouho trvat, než se stane zcela objasněným. Jeho historie, přestože ne tak daleká, seznamuje s mnohými odlišnostmi a rozdílnostmi v názorech odborníků na původ vzniku i samotném určení pojmu. Současná vědomostní i technologická vybavenost odborníků, jejich vzájemná spolupráce na jednotlivých případech, lepší informovanost rodin jedinců s poruchami autistického spektra a stále se rozvíjející metody práce, však poukazují na příslib brzkého a celistvého objasnění pojmu.

1.1. Charakteristika poruch autistického spektra

Charakteristika poruch autistického spektra se zabývá vymezením pojmů této problematiky, jejím výskytem v populaci, a zvláště pak popisem specifických rysů v chování, jednání, smýšlení a prožívání jedinců, kteří touto poruchou trpí. Popis problémových, nejvíce postižených oblastí, se zaměřuje na tzv. triádu, která obsahuje komunikační a sociální obtíže a problematickou představitost, existující navíc ve spojitosti s dalšími nespecifickými rysy.

1.1.1 Vymezení základních pojmů

Pojem **autismus** byl poprvé použit v roce 1911 Eugenem Bleuerem. Byl odvozen od řeckého slova *autos*, které lze přeložit jako *sám* a přípony *ismus*, znamenající směr nebo stav.

Terminologie poruch autistického spektra (zkráceně PAS), je jak v českém, tak v mezinárodním kontextu nejednotná, jelikož se pro stejný jev používají různé termíny. Nejznámějším a také nejčastěji používaným pojmem je autismus, který obecně zastřešuje i termín PAS (Bazalová, 2011, s. 30). Termín porucha autistického spektra poprvé použily Lorna Wing a Judit Gould v roce 1979, v dnešní době je nadále používán, a to především v oblasti edukační. Termín je popisován zvláště v množném čísle, a to ve smyslu existence poruch s co nejširší škálou i mírou symptomů. Zajímavostí ale je, že je v odborných publikacích současně používán i v čísle jednotném.

Literatura hovoří o jedincích s poruchou autistického spektra, jakožto i o jedincích s poruchami autistického spektra, přičemž množné číslo tohoto termínu je chápáno jako přesnější, převážně proto, že se jedná o celé spektrum poruch, nikoliv jednu (Bazalová, 2011, s. 30).

V lékařské literatuře je upřednostňován termín **pervazivní vývojové poruchy**, přičemž Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (dále jen MKN–10) zařazuje poruchy autistického spektra právě do této kategorie do kategorie. Pojmenování pervazivní, je chápáno jako všepromítající, tedy zasahující celou osobnost jedince. Pervazivní vývojové poruchy jsou považovány za jedny z nejzávažnějších poruch dětského vývoje, který je narušen do hloubky a v mnoha směrech. Toto vrozené postižení mozkových funkcí se projevuje již v raném věku dítěte a v důsledku způsobuje neschopnost těchto jedinců vyhodnocovat informace tak, jako je tomu u zdravých jedinců stejné mentální úrovně (Thorová, 2016, s. 58).

Již samotné zařazení tedy vypovídá o tom, že obtíže plynoucí z poruch autistického spektra pronikají do všech oblastí života jedince, tedy do osobního, rodinného i sociálního života (Šporclová, 2018, s. 54). Diagnosticko-statistický manuál duševních poruch (dále jen DSM–V) však pojem pervazivní vývojové poruchy nepoužívá, místo toho využívá pro zastřešení právě pojmenování porucha autistického spektra.

Poruchy autistického spektra představují organickou poruchu mozku, která je zapříčiněna společným působením genetických predispozic jedince a rizikových faktorů prostředí, v němž se jedinec vyskytuje. V důsledku toho dochází ke změnám ve vývoji mozku, což se projevuje narušeným kognitivním vývojem a neobvyklým chováním, které se projevuje především komunikačními i sociálními potížemi a omezeným repertoárem aktivit a zájmů (Cottiny, Vivanti, 2017, s. 21). Tato vrozená porucha zapříčiňuje, že jedinec není schopen porozumět okolnímu světu ani sobě samému. Duševní vývoj jedince je narušen zvláště v oblasti sociálního chování, komunikace a představivosti, přičemž je také narušena oblast integrace smyslového vnímání a myšlení. Chování je obvykle stereotypní, rigidní, opakující se a kompulzivní. Stupeň závažnosti poruch je, stejně jako variabilita symptomů, různý. Setkáváme se s jedinci s různými intelektovými schopnostmi, řečovou vybaveností, stupněm zájmu o sociální kontakt a dovednostmi, které mohou chybět zcela nebo být jen opožděné (Thorová, 2016, s. 29).

Jak bylo výše uvedeno, je pro jedince s poruchami autistického spektra typické narušení v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Tyto symptomy jsou však diagnostickými systémy pojímány odlišně. MKN–10 na ně pohlíží jako na takzvanou triádu obtíží v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti.

Oproti tomu v DSM-V došlo ke sloučení sociálních a komunikačních obtíží, jelikož podle odborníků odrážejí jeden jediný deficit, nikoliv dva rozdílné. Triáda byla tedy v DSM-V nahrazena dyádou, a to na oblasti obtíží v sociální komunikaci a oblast obtíží v představitosti. S ohledem na preferenci diagnostických systémů na našem území je dále uváděn pojem poruchy autistického spektra a jejich symptomatologická triáda (Cottini, Vivanti, 2017, s. 14).

Prevalence PAS

Četnost výskytu jedinců s poruchami autistického spektra je v dnešní době značně diskutovaným tématem, důvodem je celosvětově zaznamenaný nárůst těchto osob. Nicméně odborníci zastávají názor, že počty jedinců s poruchami autistického spektra nevzrůstají, jde pouze o to, že se zvyšuje množství jedinců, u kterých jsou poruchy autistického spektra diagnostikovány. To je způsobeno především rozšířením diagnostických kritérií, zlepšující se schopností odborníků poruchy diagnostikovat, možností diagnostikovat tyto poruchy i u dětí v batolecím věku a také u dětí, jejichž intelekt je v pásmu průměru. V neposlední řadě je příčinou i diagnostikování poruchy společně s poruchami jinými. Současné poznatky ukazují, že u chlapců je porucha autistického spektra častější než u dívek, a to v poměru 4:1.

Dívky jsou obecně považovány za schopnější v ovládnutí projevů svého chování a také lépe využívají kompenzační strategie. Bývají více sociální, do okolního dění se snaží více zapojit, ve snaze nevyčnívat, využívají imitačních strategií a hraní rolí, v neposlední řadě nemívají tak nápadné zájmy, jako chlapci (Thorová, 2016, s.229-230).

Celosvětový výskyt jedinců s poruchami autistického spektra je současnými výzkumy uváděn jako 1 %, menší rozdíly jsou závislé na místě provádění výzkumu, výzkumném vzorku a jeho specifiích (Thorová, 2016, s.231). Nejnovější epidemiologická studie, zahrnující děti ve věku 3-17 let neprokázala významný nárůst jedinců s poruchami autistického spektra (Šporclová, 2018, s. 21).

1.1.2 Triáda problémových oblastí

Potíže v oblasti komunikace

Komunikace je pro jedince s poruchami autistického spektra velice problémovou oblastí, tito jedinci často trpí poruchami řeči nebo jejím opožděným vývojem. Řeč není využívána běžným způsobem a zhruba u 40 % těchto jedinců se řeč nevyvine vůbec (Adamus, 2016, s. 14). Typické jsou problémy při porozumění jazyku i tvorbě řeči, neverbální signály nevyjímaje.

Důvodem jsou strukturální či funkční anomálie oblastí mozku, které jsou zodpovědné za produkci řeči a porozumění. Dalším problémem je tzv. deficit konektivity, jenž je zodpovědný za vzájemné propojení těchto oblastí (Cottini, Vivanti, 2017, s. 29). Takto znevýhodnění jedinci nezvládají své komunikační nedostatky dostatečně kompenzovat jiným způsobem, na čemž se ve velké míře podílí jejich snížená schopnost neverbálně komunikovat. Různorodost, spontaneita, a zvláště pak sociální funkčnost řeči, která by odpovídala vývojové úrovni jedince, chybí. Komunikační deficity se odrážejí v neschopnosti vyjadřovat své pocity, poprosit o pomoc, nebo si získat pozornost, což se následně projevuje v sociálně nepřijatelných způsobech chování (křik, agresivita, předvádění), nebo naopak úplnou pasivitou jedince (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 17-22). Neobvyklé není opakování slov, vět nebo zvuků, dále užívání neologismů, frazeologismů a v neposlední řadě je také časté dodržování tzv. verbálních rituálů (Thorová, 2016, s.115).

Typické problémy vyplývající z neadekvátního užívání pragmatického jazyka a neschopnosti funkčně užívat řeč jsou následující:

- problém komunikovat recipročně;
- ulpívání na tématech nebo neschopnost téma udržet;
- obtížná formulace vlastních myšlenek a popisování prožitků z minulosti;
- neschopnost reprodukce slyšených či čtených textů;
- potíže s chápáním abstraktních pojmů;
- doslovné chápání sděleného;
- neschopnost porozumět ironii, nadsázce;
- ulpívání na přesném vyjadřování dospělých;
- neschopnost sledovat tok řeči; (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 22)
- společenská nepřiměřenost řeči – pokládání nevhodných otázek, užívání vulgarismů, potíže s vykáním a tykáním, netaktnost (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 42).

Neschopnost vnímat a přiměřeně používat neverbální komunikaci se projevuje následovně:

- problematické navázání a udržení očního kontaktu;
- výraz obličeje nevypovídá (nebo jen v omezené míře) o pocitech jedince;
- mimika neodpovídá situaci;
- nepřiměřené užívání gest nebo jejich absence;

- absence nebo křečovitost úsměvu;
- abnormní poloha těla – komunikace s druhým bez natočení těla a obličeje, v nestandardní blízkosti nebo ve schoulené poloze (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 42);
- fyzická manipulace druhou osobou například postrkování, vedení, využívání ruky jako nástroje potřebného k dosažení cíle (Thorová, 2016, s. 101).

Problémy v komunikaci vyplývající z narušení prozodických faktorů řeči:

- monotónní nebo přehnaně intonovaná řeč;
- nápadně tichá nebo hlasitá řeč;
- překotná řeč;
- používání nápadně mechanické a formální řeči (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 22);
- snížená schopnost porozumění prozodickým signálům, tedy důrazu, tempu, pauze či intonaci v komunikaci s druhými (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 42).

Potíže v oblasti sociálních interakcí

Problémy v sociálních interakcích jsou pro jedince s poruchou autistického spektra nejzávažnějšími z celé triády obtíží, a to především proto, že řeč je pro ně více neměnná, tudíž lépe čitelná, naučitelná. Sociální situace se nikdy přesně neopakuje, jedinec je tedy nucen provádět neustálou a pro něj nesmírně složitou analýzu okolního dění. Neméně důležitým faktem je, že nedostatky vyplývající z jeho obtíží pak ovlivňují jeho budoucí rozvoj, chování i učení (Adamus, 2016, s. 12).

Vrozená predispozice preferovat sociální stimuly nefunguje, jedinci se na sociální svět dostatečně nezaměřují, neupoutává jejich pozornost, následkem čehož vzniká snížená schopnost se od druhých učit. Dalším problémem je, že tyto jedinci nejsou schopni chápat, či dokonce předvídat emoce druhých, je pro ně nesmírně obtížné odlišit pocity, záměry a myšlenky druhých osob od těch vlastních (Cottini, Vivanti, 2017, s. 30-31).

Nedostatečná schopnost vcítit se do druhého se projevuje v nedostatečném vnímání potřeb druhých, což má negativní dopad na vrstevnické vztahy, které jsou velmi těžko navazovány. Jedinci často nejsou schopni účastnit se her a sociálních hříček s druhými, neumí sdílet radost ze společné činnosti a často k druhým přistupují jako k „mechanickým pomůckám“. Rozdílnost převládající u určitých typů znevýhodnění je rozsáhlá, pohybuje se od jedinců, kteří preferují samotu, až k těm, kteří mají o sociální kontakt zájem extrémní.

Překážku při navazování vztahů představuje omezená schopnost navazovat vztahy adekvátní způsobem, v souladu se zažitými normami (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 16-22).

Při navazování sociálních interakcí hraje klíčovou roli níže zmíněný převažující typ jedince (podrobně popsáno v podkapitole 1.5), který se však v závislosti na věku může měnit a k jeho ustálení dochází až v dospělosti.

Souhrnně lze konstatovat, že oblast sociálního chování je celkově pod úrovní mentálního věku jedince, což značně narušuje sociální kontakt s jeho okolím. Obzvláště s přihlédnutím k rigiditě myšlení, omezené schopnosti empatie a celkově problematické komunikaci, která v jedinci vyvolává pocity úzkosti a chaosu se tento deficit v oblasti sociálního chování ještě znásobuje (Thorová, 2016, s. 79-80).

Možné potíže v sociálních vztazích ve skupině vrstevníků:

- problematické navazování kontaktu;
- snížená schopnost porozumění smyslu přátelství a navazování úzkých vztahů;
- obtížné podřizování požadavkům sociální skupiny;
- potřeba prosazování vlastních zájmů, scénářů aktivit a dění v sociální skupině;
- problematické zapojení do soutěží a her;
- problematické chápání pravidel;
- obtížné přijímání prohry a neúspěchu (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 21);
- potíže ve spolupráci a sdílení pozornosti;
- nezvykle dětské, infantilní chování;
- pravidla sociálního chování jsou kognitivně uchopovaná (rigidní, černobílá);
- časté úniky do světa fantazie, který je vytvořen dle vlastních představ nebo kopíruje například film (Čadilová, Žampachová, 2013, s. 16-17).

Potíže v oblasti představivosti, zájmů a hry

Narušená schopnost představivosti a symbolického myšlení způsobuje, že jedinec s poruchami autistického spektra není svými smysly schopen dostatečně vnímat informace přicházející z okolního světa. Kvůli tzv. deficitu exekutivních funkcí zvládá jen ve velmi omezené míře využívat svých zkušeností, neumí předvídat ani plánovat. Upřednostňuje jednoduché stereotypní činnosti a opakující se rituální chování, v němž nachází předvídatelnost. Často jsou to aktivity odpovídající nižší mentální úrovni, než je jeho skutečný věk.

U jedince se nerozvíjí hra, jeho zájmy jsou omezeny na úzký okruh, který nezdědka přerůstá až ve velmi konkrétní obsesivní zaujetí (Adamus, 2016, s. 15-16). Obsah i charakter zájmů se většinou s postupem času mění, ulpívavý charakter, četnost opakování a obtížný odklon pozornosti však zůstává.

Využívání volného času je s těmito zájmy úzce spojeno, jedinci u vybraných činnostech vydrží velmi dlouho, a to právě díky jejich předvídatelnosti a pocitu úspěchu, který při jejich provádění zažívají (Žampachová, Čadilová, 2012, s.23). V extrémních případech mohou být zájmy silné až natolik, že narušují rodinný život či sociální fungování jedince. Také přerušení zájmové činnosti bývá problematické, často při něm dochází k problémovému chování, jako je křik, agresivita, sebezraňování, opakem je pasivní a negativistické chování (Thorová, 2016, s. 121-122).

Dalším problémem je tzv. narušení centrální koherence, což v praxi způsobuje, že svět není vnímán jako smysluplný celek, ale jako několik od sebe izolovaných částí. Typické je vytváření opakujících se motorických manýrů a stereotypních vzorců chování, zaměřených pouze na jeden určitý smysl (Adamus, 2016, s.16). Celkově je pro jedince s PAS typická nižší míra flexibility myšlení a chování zapříčiňuje problematické zvládnání změn (byť jen nepatrných), které může přerůst až v panické reakce (Žampachová, Čadilová, 2012, s.17).

Projevy stereotypních vzorců chování mohou mít následující podobu:

- opakující se používání stejných slov, kolébání, tleskání, plácání rukama;
- nepřiměřené zaměření na určitou rutinní činnost;
- nezvyklé zacházení s hračkami, zaměření se na jejich části;
- přehnaný zájem nebo přecitlivělost na dotykové, čichové a chuťové podněty;
- zvláštní zrakové reakce;
- abnormální reagování na zvuky (Adamus, 2016, s. 16).

1.1.3 Nespecifické variabilní rysy PAS

Kromě projevů a obtíží vyplývajících z diagnostické triády se u jedinců s poruchou autistického spektra také vyskytují další nespecifické variabilní rysy, které vystihují jejich chování. Jedná se zejména o percepční poruchy, odlišnosti v motorickém vývoji, obtížnou adaptabilitu a projevy emocionalitu.

Emoční reaktivita

Kromě specifických potíží s vyjadřováním, rozeznáváním a chápáním lidských pocitů uvedených společně s nízkou schopností empatie (viz. potíže v sociálních interakcích), je pro emoční reaktivitu jedinců s poruchou autistického spektra typické následující:

- celkově méně bohatá emoční reaktivita;
- projevování je omezené škály emocí;
- afektivní labilita spojená se střídáním nálad;
- projevy emocí neodpovídající vnějším podnětům;
- emoční labilita;
- nízká frustrační tolerance;
- častá ztráta sebeovládání;
- sebezraňující chování a agrese;
- zkratovitě záchvaty vzteku;
- nepřiměřené emoční reakce – hypersenzitivita či hyposenzitivita;
- úzkosti a deprese (Thorová, 2012, s. 162-166).

Percepční poruchy

Abnormality se projevují především prostřednictvím zvláštního způsobu vnímání, fascinací určitými vjemy a hypersenzitivitou, nebo naopak hyposenzitivitou, a to u všech níže uvedených bodů.

- propriorecepce;
- vestibulární systém;
- taktilní vnímání;
- chuťové vnímání;
- čichové vnímání;
- zrakové vnímání;
- sluchové vnímání (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 24-26).

Adaptabilita

Přestože míra narušení adaptability je u jedinců s poruchami autistického spektra různá, její deficit vždy určuje schopnost jedince fungovat v běžném sociálním prostředí. Vzhledem k narušené adaptabilitě často pocítují tito jedinci potřebu vytvářet si určité jistoty. To se projevuje zejména v rituálním chování, které se vyznačuje fixací na určitou osobu, činnost nebo předmět. Specifické potíže s adaptací převažují zejména v těchto souvislostech:

- při střídání činností (zvláště při přechodu z jedné na druhou);
- při snaze o ovlivnění nebo změnu navyklého chování;
- při změnách osob;
- při požadavku na spolupráci;
- při změnách v prostředí (Thorová, 2016, s. 166-168).

Motorický vývoj

Odlišnosti v motorickém vývoji a obratnosti jsou závislé na stupni znevýhodnění, jejich úroveň může být v normě, s mírnými deficity či dokonce opožděná. Obvyklé jsou stereotypní pohyby zastávající autostimulační funkci, které jedinci naučeně využívají k redukci úzkostných stavů a tenze.

Specifika v motorických projevech mohou být u jedinců s poruchami autistického spektra následující:

- neobratnost;
- stereotypní a bizarní pohyby rukou, prstů a celého těla;
- motorické tiky;
- sebezraňující stereotypní chování;
- zvláštnosti v celkové pohyblivosti;
- hypoaktivní či hypersenzitivní úroveň motorické aktivity (Thorová, 2016, s.138-145).

Problémové chování

Vzhledem k řadě obtíží, kterými jedinci s poruchou autistického spektra trpí, dochází u nich často k problémovému chování, které značně ovlivňuje jejich život a zapojení do společnosti. Toto chování může být zapříčiněno komunikačními, socio-emočními, percepčními a kognitivními deficity nebo nevhodným působením prostředí. Způsob, intenzita a frekvence tohoto chování ale vždy záleží na celkové tíži symptomatiky, osobnostních charakteristikách a výchovném či terapeutickém přístupu (Thorová, 2016, s. 174-176).

Projevy problémového chování u žáků s PAS jsou velmi různorodé, patří k nim:

- Agrese vůči druhým lidem či věcem (kousání, bouchání, ničení majetku);
- agrese vůči sobě (kousání, tlučení hlavou, vytrhávání vlasů);
- výkyvy v činnosti (odbíhání, křik, přílišná pasivita);
- stereotypní chování (opakování otázek, určitých pohybů, manipulace s předměty);
- kvalitativní poruchy chování (nesoustředěnost, impulzivita, snížená adaptace na změny, vyžadování rituálů) (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 139).

Dále to mohou být například problémy s jídlem, odpor ke psaní, perfekcionismus, strach ze selhání, afektivní záchvaty a celkové problémy ve vztahu s druhými. (Adamus, 2016, s. 47) Typické jsou velmi silné reakce, které nejsou přiměřené situaci ani podnětům. Mohou mít podobu záchvatů smíchu, pláče, vzteku, strachu, úzkosti anebo paniky (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 65).

Příčiny problémového chování u žáka s PAS jsou často způsobeny stresem a úzkostí, přičemž důvody výskytu stresu a úzkosti přímo vyplývají z žákovy symptomatiky. Zvýšená citlivost vůči podnětům, problémy ve vztazích, změny v prostředí nebo v časovém rozvrhu, přerušování rituálního chování, nežádoucí vedlejší účinky potrestání, neschopnost vyjádřit své potřeby a zvýšená možnost neúspěchu a selhání, znásobuje možnost větší míry výskytu stresu a úzkosti (Schopler, Mesibov, 1997, s. 200-202). Dalšími příčinami mohou být například nevhodnost prostředí, zdravotní problémy, nepřiměřené požadavky, sebestimulační chování, získávání pozornosti a únik před povinnostmi (Richman, 2006, s. 44-45). Důvodem agresivního chování může být reakce na nepřiměřené kladení nároků, snaha upoutat pozornost nebo zkoušení hranic, také však může pramenit z nedostatku podnětů či kompulze (Jůn in Čadilová, Jůn, Thorová, 2007, s. 113). Další možnou příčinou problémového chování může být úzkost způsobená některým z výše uvedených bodů.

Ta se projevuje například jako panická reakce na určitý podnět i specifický strach z něčeho, co má reálné vysvětlení nebo je zvláštní. Neobvyklá není ani úzkost trvalá, pramenící z nejistoty, obav z okolí a ze změn (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 65).

Problémové chování u žáka s PAS tak často představuje typickou reakci na situace vyvolávající stres či úzkost, jelikož žák v důsledku své diagnózy reaguje podle tzv. maladaptivního modelu chování.

Díky charakteristickým rysům PAS, neschopnosti řešit problém, využít obranné strategie a snížit hladinu stresu, není žák schopen situace vyvolávající úzkost nebo stres vyřešit. Často tak reaguje nepřiměřeně a agresivně (Schopler, Mesibov, 1997, s. 205).

1.2. Pojetí poruch autistického spektra v historickém kontextu

Problematika poruch autistického spektra prošla od svého prvního vymezení velmi bouřlivým vývojem. Názory odborníků se velmi lišily, a to především v pohledu na příčiny vzniku i možnosti léčby. Některé představy byly mnohdy až zarážející, o čemž vypovídá přístup psychoanalytický i počátky přístupu behaviorálního. Přestože ve světě se tímto termínem zabývali odborníci již od počátku 20.století, na našem území se s první zmínkou začínáme setkávat až v 60. letech, což značně omezilo informovanost odborníků i veřejnosti.

1.2.1 Historické vymezení pojmu ve světě

Již v roce 1908 popsal u dětí vídeňský pedagog Theodor Heller zvláštní stav, který nazval *dementia infantilis*. Tento prý nastával po několikaletém období normálního vývoje, po němž docházelo k prudkému zhoršování v chování, řeči a intelektu. V současnosti je tento pojem znám jako dezintegrační porucha. Historicky první použil termínu autismus švýcarský psychiatr Eugen Bleuer, který ho v roce 1911 použil k pojmenování symptomů, týkajících se specifického odtažení od reality u schizofrenních pacientů.

Zásadním rokem pro vymezení autismu byl rok 1943, ve kterém vyšel článek amerického psychiatra Leo Kanner s názvem: *Autistic Disturbances of Affective Contact*. Kanner zde uveřejnil výsledky pozorování, uskutečněného na jedenácti dětských pacientech s neobvyklým chováním a vývojem, které později označil jako tzv. dětský autismus (Thorová, 2016, s. 32-34). Tito se vyznačovali neschopností vytvářet vztahy, neobvyklými reakcemi na podněty z okolí, nutkavou touhou po neměnnosti a narušením v oblasti řeči, přičemž mechanická paměť byla dobře zachována (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 11).

Nezávisle na Kannerovi uvedl v roce 1944 rakouský pediatr Hans Asperger tzv. autistickou psychopatii, která popisovala symptomy u dětí podobné těm, které uvedl Kanner. Asperger ve svém článku: *Autistische Psychopathem im Kindersalter* poukázal u pozorovaných dětí na zvláštnosti v komunikaci, motorickou neobratnost, ulpívající zájmy, vysoký intelekt a potíže v sociálním chování. Pojem autistická psychopatie byl v roce 1981 nahrazen britskou lékařkou Lornou Wingovou termínem Aspergerův syndrom.

Wingová se značně zasloužila o rozšíření poznatků z psychopatologie poruch autistického spektra a donedávna patřila k významným odborníkům této problematiky (Thorová, 2016, s. 35). Právě ona popsala v roce 1979 na základě své studie prováděné společně s Judith Gould, tři hlavní oblasti, ve kterých mají děti s poruchami autistického spektra problémy a sice tzv. triádu autismu (Bazalová, 2011, s. 23).

Psychoanalytický přístup

Odborné i laické myšlení výrazně ovlivnilo psychoanalytické hnutí, které do Ameriky dorazilo po 2. světové válce. V tomto období převládala hypotéza, že příčinou vzniku autismu je citově chladné chování rodičů, které zapříčiňuje autistické chování u jejich potomků. Tato teorie vnucující pocity viny rodičům postiženého dítěte vycházela z Kanerovy poznámky o odtažitých rodičích autistických dětí a převládala celá 50. a 60. léta (Hrdlička, Komárek 2014, s. 12-13).

Kanner v této době došel k názoru, že za příčinu vzniku autismu lze považovat genetickou predispozici ve spojitosti s patologicky emocionální atmosférou tvořenou rodiči autistického dítěte. V této souvislosti zavedl pojem „matka lednička“, pro kterou byla typická odtažitost a emocionální chlad. Teorii podpořila i Margaret Mahlerová, která tvrdila, že každé dítě je první tři měsíce života autistické, jestliže ale není osoba pečující o dítě dostatečně emocionálně vřelá, dítě z této fáze nikdy nevyroste. Dalšími ze zastánců teorie, že autismus vzniká vinou rodičů byli například Bruno Bettelheim, Szurek a Tustinová. Důsledkem těchto teorií bylo velmi časté umístování jedinců do ústavní péče a rozvrácené rodiny.

Současně s psychoanalytickým nazíráním se také rozvíjely **teorie organického původu** vzniku autismu. V roce 1952 potvrdili Dick Van Krevelen a Erich Stern existenci tzv. Kannerova syndromu a poukázali na nutnost zkoumání organických příčin. Americký psycholog Bernard Rimland ve své knize z roku 1964 prokázal, že postoje a chování rodičů autistických dětí se neliší od rodičů dětí zdravých, autismus dále definoval jako neurobiologickou poruchu organického původu.

V osmdesátých letech se odborníci již přikláněli k teorii organického původu, od psychoanalytické teorie se ustoupilo (Thorová, 2016, s. 36-40).

Behaviorální přístup

Behaviorální terapie, zaměřující se na posilování vhodného a odstraňování nevhodného, problémového chování za využití odměn a trestů se dostávala ve spojitosti s autismem do popředí v šedesátých letech, a to společně se jménem Charlese B. Ferstera. Ferster označil jídloza efektivní posilovač u dětí s autismem a zároveň pohlížel na trest, jako na nepříliš efektivní metodu. Mnozí odborníci naopak preferovali způsoby negativního posilování, tedy trestu. Tyto názory však přetrvaly pouze do osmdesátých let. Jako příklad lze uvést elektrošokovou terapii k potlačení sebezraňujícího chování u autistů, kterou využívali Lovaas a Simmons.

Behaviorální terapie se od trestu postupem času odklonila k posilovacím prostředkům a rozvíjení dovedností autistických dětí. Zde lze zmínit Lovaasův intenzivní behaviorální trénink, jež umožnil vznik tzv. aplikované behaviorální analýzy (viz níže), sloužící k vyrovnání či snížení deficitů a také řečový trénink s využitím alternativní komunikace (Thorová, 2016, s. 40-42).

V šedesátých letech vznikaly první organizace zaměřené na problematiku poruch autistického spektra, tyto byly zakládány převážně z iniciativy rodičů dětí s poruchami autistického spektra a umožňovaly sdružování rodičů s odborníky v dané oblasti. Mnohé z nich existují dodnes, mezi jejich činnosti patří především práce s osobami s autismem, vydávání odborných časopisů, sdružování organizací, provádění výzkumu a jiné. První světové organizace zabývající se problematikou autismu jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 1 - Světové organizace

rok vzniku	místo	název organizace
1962	Velká Británie	The National Society for Autistic Children
1965	USA	Autism Society of America
1967	San Diego, USA	The Autism Research Institute
1983	Belgie	Autism Europe
1998	Lucembursko	The World Autism Organization

Zdroj: Bazalová, 2011, s. 26-27.

1.2.2 Historické vymezení pojmu na našem území

První zmínkou týkající se problematiky poruch autistického spektra na našem území byl článek pedopsychiatričky MUDr. Růženy Nesnídalové, uveřejněný v roce 1960 v časopise Československá psychiatrie. Její kniha s názvem Extrémní osamělost vydaná v roce 1973 se stala jedinou publikací týkající se tématiky poruch autistického spektra po dalších třicet let. Dalším z prvních odborníků na problematiku autismu byla Ing. Miroslava Jelínková, která přeložila mnoho publikací, propojila Českou republiku se zahraničními odborníky a vystupovala v čele spolku Autistic, který vznikl v roce 1992. Přehled prvních organizací zabývajících se problematikou autismu v České republice je uveden v tabulce níže.

Tabulka 2 - Organizace v České republice

rok vzniku	místo	název organizace
1992	Praha	Autistik
2000	Praha, Brno	APLA
2000	Ostrava	Rainman
2004	Praha	Rett Community

Zdroj: Bazalová, 2011, s. 19-20.

1.3. Etiologie poruch autistického spektra

Příčiny poruch autistického spektra jsou popisovány jakožto komplexní a multifaktoriální, neexistuje jednotná teorie vysvětlující jejich vznik. Přestože současné poznatky nezvládají vysvětlit přesný mechanismus příčin vzniku, shodují se v tom, že zde zásadní roli hrají genetické vlivy, faktory prostředí a imunitní systém jedince (Thorová, 2016, s. 53).

V dřívější době byly teorie vzniku poruch autistického spektra vysvětlovány například pomocí psychologických teorií (viz výše), dnes je však na vznik pohlíženo především z neurobiologického a neuropsychologického hlediska, k čemuž mimo jiné přispěl i rozvoj techniky a nových vyšetřovacích metod.

1.3.1 Neurobiologické a neuropsychologické koncepty vzniku

Původ poruch autistického spektra pramení z předpokladu neurobiologických a neuropsychologických příčin je v současné době potvrzenou teorií. Abnormality mozku, genetické predispozice, těhotenství i samotný porod, mohou znamenat riziko vzniku těchto poruch. Rizikový faktor také může představovat psychický stav rodičů, ale i jejich věk. Diskutovaným faktorem je i samotné prostředí, ve kterém se jedinec vyskytuje.

Abnormality mozku

Ze současných poznatků vyplývá, že poruchy autistického spektra vznikají na neurobiologickém základě, důsledkem toho, že určitá část mozku nepracuje správně. Předpokládá se, že jde převážně o narušení funkčních systémů mozku, a to na různé úrovni a v rozličném rozsahu, které se podílejí na sociálních, komunikativních a integrativních schopnostech jedince. Oblastmi mozku, které jsou u jedinců s poruchami autistického spektra postiženy jsou právě ty, které odpovídají za emoce, jazyk, exekutivní funkce a sociální interakci (Thorová, 2016, s. 329-331).

Genetické predispozice

Příčiny vzniku poruch autistického spektra jsou nadále předmětem výzkumů po celém světě, s přesností lze potvrdit, že se jedná o příčiny multifaktoriální, přičemž dědičnost má na vzniku stěžejní podíl. Rozsáhlá studie z roku 2015 připsala genetickým příčinám 74-98 % vliv (Thorová, 2016, s. 50).

Z nedávných studií vyplývá, že autistické chování je důsledkem náhodných mutací genů potřebných pro vývoj mozku, s tím, že se jedná převážně o menší změny v řadě genů. Vyloučeno je stanovisko, že se jedná o jeden konkrétní gen zodpovědný za vznik poruch autistického spektra. V proběhlých studiích bylo popsáno 826 genů, které jsou dávány do souvislosti s poruchami autistického spektra a více než 150 tzv. kandidátních genů, které by mohly vysvětlovat jejich vznik a rozvoj. Neobvyklé nejsou ani nápadnosti v chování širší rodiny jedince s poruchami autistického spektra, kdy, přestože rodinný příslušník nemá stanovenou diagnózu, vykazuje určité rysy, které by mohly být považovány za symptomy této poruchy (Šporclová, 2018, s. 11).

Rizikové faktory v těhotenství, po porodu či při něm

Mezi faktory ukazující se v průběhu těhotenství jako rizikové lze zařadit prožívaný stres matky, složení výživy, infekční onemocnění virového či bakteriálního původu a dále také užívání léků v době těhotenství, především thalidomidu, valporátů a antidepresiv (Thorová, 2016, s. 52). Dále je jako rizikové uváděno užívání antiepileptik, výraznější komplikace při porodu a porod předčasný (Šporclová, 2018, s. 12).

Rodič jako rizikový faktor

Jako rizikový se ukazuje i vyšší věk rodičů, kdy matka i otec jsou starší 35 let (Šporclová, 2018, s. 13). Psychiatrické onemocnění matky, zvláště pak schizofrenie či ADHD představuje další možnost pro vznik poruch autistického spektra (Thorová, 2016, s. 51).

Faktory prostředí

Výsledky studií zabývající se faktorem prostředí, jakožto rizikovým pro vznik poruch autistického spektra často bývají nekonzistentní. Přesto se však odborníci shodují ve výsledcích studií zkoumajících možnosti vlivu pesticidů jakožto rizikového faktoru (Šporclová, 2018, s. 13). Jiné názory uvádějí snížený příjem omega – 3 mastných kyselin ve stravě, či bydlení ve vzdálenosti do 300 metrů od hlavních silničních tahů (Thorová, 2016, s. 52). Dalšími popisovanými faktory jsou změny životního stylu a vliv ekotoxikologických látek (rtuť, fluoridy, hliník, aspartam, glutamát), které narušují imunitní systém mozku, při kterém buňky v důsledku nadměrné stimulace odumírají (Bazalová, 2012, s. 57). Zvažována je tzv. teorie peptidů exogenního původu, předpokládající opioidní působení peptidů a jejich průnik do mozku. Tyto vznikají z nekompletního štěpení lepku a kaseinu. (Bazalová, 2017, s. 13)

Velmi diskutovanou byla teorie, jež uváděla, že použitím kombinované vakcíny dojde u očkovaného k zánětu střev, toxiny vznikající ve střevech se následně dostanou do krve a v důsledku toho poškodí mozek, čímž dojde ke vzniku poruch autistického spektra. Opakovanými studii však nikdy tato souvislost prokázána nebyla (Thorová, 2016, s. 45-46).

1.3.2 Psychologické koncepty vzniku

Psychologické směry přináší zajímavé teoretické konstrukty objasňování autistického chování. Výsledky provedených výzkumů ve snaze potvrdit níže uvedené teorie jsou však v současné době považovány za spekulativní a ověřování jejich platnosti je obtížné (Thorová, 2016, s. 345). Základní přehled psychologických konceptů nazírání na příčiny poruch autistického spektra přináší níže uvedená tabulka.

Tabulka 3 - Psychologické koncepty PAS

název teorie	příčina
Teorie mysli	Chybějící nebo narušená schopnost vytváření představ o psychice druhých.
Teorie oslabené centrální koherence	Chybějící nebo nedostatečný rozvoj hledání ústředního smyslu zkušeností (tzv. „ikonické vnímání“ s neschopností vnímat celky).
Teorie deficitu exekutivních funkcí	Neschopnost potlačení okamžitých impulzů a kontinuální reakce.
Koncepce emočně-motivační	Chybějící nebo nedostatečná schopnost a motivace navazovat emoční vztahy.
Integrativní teorie	Sociální oslabení v oblasti kognitivní i emočně-motivační.
Koncepce emočně-motivační	Chybějící nebo nedostatečná schopnost a motivace navazovat emoční vztahy.
Teorie intersubjektivní	Neschopnost interakce s druhými, narušený rozvoj kulturně podmíněných dovedností.

Zdroj: Říčan, Krejčířová, 2006, s. 208-212.

Jako další je uváděna Teorie empatizující a systematizující myslí, vysvětlující jako příčinu poruch autistického spektra extrémně systematizující mysl s oslabenou sociální a emoční inteligencí (Thorová, 2016, s. 369-370).

1.4. Diagnostika poruch autistického spektra

Diagnostika poruch autistického spektra je velmi komplikovaný proces, při kterém je nutné uplatňovat zásadu komplexnosti a týmové spolupráce. Získávání informací o vývoji dítěte a údajů o rodině probíhá z několika různých zdrojů.

1.4.1 Náležitosti diagnostického procesu

Zásadní je spolupráce rodiče, odborníka na poruchy autistického spektra a následujícího výčtu dalších odborníků: pediatr, neurolog, foniatr, logoped, odborník na metabolické a dědičné poruchy, genetik, psychiatr, pedopsychiatr, psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník a učitel. Při stanovování konečné diagnózy je tedy nutné vyhodnotit, že je přítomno více symptomů odpovídajících diagnóze poruch autistického spektra, a to v různých sledovaných oblastech. K tomu je nutné projít řadou specializovaných testů a vyšetření, které provádějí výše uvedení odborníci (Bazalová, 2017, s. 35-38). Stejně je přítom pozorovat chování dítěte v různých prostředích, dále také rodinná anamnéza a získávání údajů o nástupu příznaků a vývoji onemocnění, skrze rodinné účastníky a osoby v nejbližším okolí jedince (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 39). Stanovení diagnózy poruch autistického spektra je velmi náročné, čemuž přispívá fakt, že se jejich projevy mohou v průběhu času měnit. Navíc velmi často dochází k tomu, že se poruchy autistického spektra nevyskytují samostatně a kombinují se s dalšími poruchami nebo syndromy. Je tedy důležité, aby jedinci absolvovali průběžně diagnostiku další, a také diagnostiku tzv. diferenciální, při které dochází právě k odlišení poruch autistického spektra od jiných a dále k přesnému definování poruch přidružených. Neméně důležité je specifikovat poruchu i v rámci jejího spektra (Bazalová, 2017, s. 39-40). Z hlediska stanovení konečné diagnostiky musí obtíže jedince naplňovat kritéria stanovená v MKN-10 nebo DSM-V, dále je nutné dosažení konkrétního skóre ve standardizovaných diagnostických nástrojích a v neposlední řadě i absolvování komplexních lékařských vyšetření (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 40).

Diagnostikování poruchy autistického spektra je možné již mezi 15.-18. měsícem života, kdy už je u jedinců možné pozorovat sociálně-komunikační deficity (Thorová, 2016, s. 242).

Obvykle jsou příznaky poruch autistického spektra nejvýraznější v období mezi 3. – 5. rokem dítěte a jsou tudíž také diagnostikovány. Výjimkou ale nejsou případy, kdy k diagnostikování poruch dojde až v mnohem starším věku dítěte a o to problematičtější je pak následná intervence (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 40).

Výše uvedené bylo problémem i České republiky, kde ke stanovení diagnózy docházelo velmi pozdě, a to v průměru až mezi 6. a 7. rokem života jedince (Nováková, 2013, s. 31). To nově mění fakt, že čeští pediatři mají povinnost provádět při povinné preventivní prohlídce dítěte (ve věku 18 měsíců) screening poruch autistického spektra, tzv. M-CHAT (Lazáková, ©2017).

Diagnostický model poruch autistického spektra se ideálně skládá ze tří následujících fází:

- Podezření – Nastává ve chvíli, kdy rodiče vysloví své podezření pediatrovi na základě pozorovaných odchylek v chování jedince. Pediatr v návaznosti na sdělení rodičů použije screeningový test, diagnostická kritéria a itinerář typických projevů pro konkrétní věkové pásmo a v případě potvrzení prvotního podezření pošle dítě k dalšímu vyšetření na specializované pracoviště. Rodiče mají navíc možnost vyplnit dotazník dětského autistického chování (DACH).
- Fáze diagnostická – Značná obtížnost tzv. diferenciální diagnostiky, předpokládá týmovou spolupráci několika profesí, (viz výše) pod vedením psycholog anebo psychiatra. Pro stanovení diagnózy je nutné pečlivé zmapování chování jedince. Nezbytné je také, aby jedinec současně absolvoval řadu vyšetření, například vyšetření genetické, neurologické a vyšetření zraku i sluchu.
- Fáze postdiagnostická – V této fázi jsou rodiče jedince již dobře informováni o dané problematice a vyhledávají možnosti následné péče, případně mají možnost zažádat o kontrolní vyšetření na jiném pracovišti (Thorová, 2006, s. 269). Následně probíhá intervence na specializovaných pracovištích. Do tohoto procesu mohou mimo jiné vstupovat například školská poradenská zařízení, neziskové organizace, krajský koordinátor pro PAS, škola atd. (viz kapitola 2).

1.4.2 Diferenciální diagnostika

Jak již bylo výše zmíněno, slouží diferenciální diagnostika především k odlišení poruch autistického spektra od poruch jiných. Tato diagnostika má však poměrně složitý charakter a to, protože u poruch autistického spektra je zaznamenán několikanásobně čtenější spoluvýskyt některé další poruchy, než je tomu u běžné populace.

Problematickým se pak u diferenciální diagnostiky stává následující:

- K poruše, která již byla diagnostikována je připisováno autistické chování – stává se to například u Downova syndromu, mentální retardace, syndromu fragilního X chromozomu a u těžké nebo hluboké mentální retardace.
- Místo poruch autistického spektra je stanovena jiná diagnóza, což je způsobeno tím, že porucha existuje společně s poruchami autistického spektra, nebo došlo k záměně poruchy za poruchy autistického spektra. Je tomu tak například u schizofrenie, obsedantně-kompulzivní poruchy, specifické poruchy učení, ADHD a u schizoidní poruchy osobnosti.
- Diagnóza poruch autistického spektra zastírá jinou poruchu – jedná se například o úzkostnou poruchu, schizofrenii, bipolární poruchu a obsedantně-kompulzivní poruchu (Thorová, 2016, s.297-298).

1.4.3 Diagnostické nástroje

Screeningové nástroje, jejichž využití je jednoduché a rychlé, slouží ve fázi prvotního podezření především odborníkům, kteří se přímo na poruchy autistického spektra nespécializují. Odborníci, kteří se na poruchy autistického spektra specializují, využívají zejména posuzovací škály a polostrukturované dotazníky, standardizované testy zaměřené na inteligenci a vývoj, a zvláště diagnostická kritéria jako je MKN-10 a DSM-V (Bazalová, 2017, s. 38). Nejčastěji užívaným screeningovým nástrojem v České republice je observační škála CARS, dále strukturovaný rozhovor s rodiči dítěte ADIR, komplexní observační metoda ADOS (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 39-40). Nejznámější screeningové nástroje sloužící k diagnostice poruch autistického spektra uvádí tabulka na následující straně.

Tabulka 4 - Screeningové nástroje

název ve zkráceném tvaru	název v celém znění	specifikace
ADI-R	Autism Diagnostic Interview – Revised	Semistrukturovaný rozhovor s rodiči dítěte o chování dítěte v sociálních interakcích, komunikaci a opakujícím se chování.
ADOS	Autism Diagnostic Observation Schedule	Semistrukturované vyšetření, při kterém se hodnotí fungování jedince v přesně definovaných aktivitách.
A.S.A.S.	The Australian Scale for Asperger´s syndrome	Metoda dotazníku, určená pro detekci Aspergerova syndromu.
AQ test	Kvocient autistického spektra	Metoda dotazníku, informující o riziku Aspergerova syndromu v adolescenci a dospělosti.
CARS	Childhood Autism Rating Scale	Pozorovací škála složená z 15 oblastí, jejichž výsledné skóre ukazuje stupeň závažnosti poruchy.
CHAT	Checklist for Autism in Toddlers	Metoda opírající se o pozorování schopnosti dítěte sledovat pohled druhého člověka, upozornit ostatní ukazováním a dále schopnost symbolické napodobivé hry.
M-CHAT-R/F	Modified Checklist for Autism in Toddlers	Dotazník určený rodičům, kteří pociťují znepokojení ohledně projevů chování svého dítěte ve věku mezi 16. až 30. měsícem.
DACH		Orientační metoda dotazníku pro rodiče, kteří pociťují znepokojení ohledně projevů chování svého dítěte.

Zdroj: Thorová, 2016, s. 270-285.

Dalšími screeningovými nástroji jsou následující:

- semistrukturovaná kvalitativní škála TPBA;
- metoda určená k identifikaci autistického chování ABC;
- dotazník určený pro populační screening ASSQ;
- dotazník pro rodiče dětí s podezřením na Aspergerův syndrom ČÁST;
- semistrukturovaný rozhovor pro děti a rodiče DISCO;
- tříúrovňový dotazník pro rodiče PDDST;
- dotazník určený ke sběru dat pro statistické zpracování E2 – form;
- škála určující tíži symptomatiky autismu GARS, škála detailně hodnotící oblasti vývoje HBS (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 96-104).

1.5. Klasifikace poruch autistického spektra

Rozdělení poruch autistického spektra není jednoduché, prvotně jde o to, oddělit jednotlivé poruchy mezi sebou na základě jejich konkrétních specifíků. K tomu slouží diagnostická kritéria stanovená v MKN-10 nebo DSM-V. Dále je nutné rozčlenit každý jednotlivý typ poruch dle typologie sociálního chování a tzv. funkčnosti. Teprve výsledek všech následujících diferenciací představuje platné a definitivní vymezení pro charakteristiku konkrétních jedinců.

1.5.1 Rozlišení dle funkčnosti

Pokud se jedná o dělení jedinců s poruchou autistického spektra dle tzv. funkčnosti, myslí se tím míra jejich samostatnosti, tedy schopnost adaptovat se na prostředí, které je obklopuje. Míra přizpůsobení je různá a souvisí s dalšími faktory, jako je například intelekt, úroveň komunikace nebo emoční reaktivita. Jedince s poruchami autistického spektra dělíme dle funkčnosti na typ vysoce funkční, středně funkční a nízko funkční, viz tabulka (Thorová, 2016, s. 166). Konkrétní potíže s adaptací jsou popsány výše.

Tabulka 5 - Dělení PAS dle funkčnosti

dělení dle funkčnosti	popis projevů
Vysoce funkční typ	<ul style="list-style-type: none"> - specifika sociálního kontaktu: zájem o sociální kontakt, občasná nepřiměřenost, zvláštní projevy; - specifika komunikace: zvláštní projevy, ulpívavost, verbální rituály, pragmatický deficit, potíže s vedením vzájemné konverzace; - specifika hry a volného času: ulpívavost, obtížné chápání pravidel hry, neschopnost akceptovat prohru, problematické rozlišování mezi realitou a fantazií, nezájem o kolektivní hry, konstrukční a jednoduchá napodobivá hra; - specifika intelektu: existence v rámci průměru či nadprůměru, nízký sociální a emoční intelekt, nerovnoměrné rozložení schopností; - specifika chování a aktivity: schopnost spolupráce, přiměřená aktivita, reakce na motivaci, omezené problémové chování.
Středně funkční typ	<ul style="list-style-type: none"> - specifika sociálního kontaktu: větší uzavřenost, snížená spontaneita a schopnost navázat kontakt, obtížná usměrnitelnost; - specifika komunikace: - snížená schopnost komunikace, občasně nepřiměřené reakce, zvláštnosti v řeči, neschopnost mluvit, schopnost vyjadřovat se alternativním způsobem; - specifika hry a volného času: stereotypní manipulace s předměty, ulpívavost, obtížná odklonitelnost, prvky konstrukční a funkční hry; - specifika intelektu: existence lehké nebo středně těžké mentální retardace, nerovnoměrný profil schopností; - specifika chování a aktivity: spolupráce při zvýšeném důrazu na motivaci, hyperaktivita či hypopaktivita, problémové chování ve většině situací.
	<ul style="list-style-type: none"> - specifika sociálního kontaktu: - uzavřenost, malá nebo žádná schopnost navázat kontakt, výrazná nepřiměřenost a neusměrnitelnost;

Nízko funkční typ	<ul style="list-style-type: none"> - specifika komunikace: neschopnost vyjadřovat se a rozumět řeči, ojedinělá slova; - specifika hry a volného času: manipulační nebo žádná hra, dlouhotrvající pohybové stereotypie, autostimulační aktivity, nepřerušitelnost aktivity; -specifika intelektu: existence těžké nebo hluboké mentální retardace; -specifika chování a aktivity: - výrazné problémové chování a negativismus, neschopnost spolupráce, těžká hyperaktivita či hypoaktivita, nutnost neustálého dohledu.
-------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Zdroj: Thorová, 2006, s. 169.

1.5.2 Rozlišení dle typologie převažujícího sociálního chování

U jedinců s poruchami autistického spektra se narušení v oblasti sociálních interakcí výrazně liší svojí hloubkou i mírou. Pro sociální intelekt je však vždy typické, že je ve výrazném deficitu vůči mentálním schopnostem jedince. Přestože existuje část jedinců s naprosto typickým chováním, často také dochází k tomu, že projevy chování odpovídají dvěma nebo více typologickým kategoriím. Převažující typ sociální interakce se navíc může společně s věkem jedince měnit, přičemž k ustálení dochází až v dospělosti. Typologie převažujícího sociálního chování je přehledně i s jeho projevy uvedena v následující tabulce (Thorová, 2016, s. 63-79).

Tabulka 6 - Dělení dle typu soc. interakce

typ sociální interakce	popis projevů
Typ osamělý	<ul style="list-style-type: none"> - uzavřenost ve většině situací; - nezájem o sociální kontakt; - minimální snaha či vyhýbání se sociálnímu kontaktu; - nezájem o komunikaci; - může být velmi aktivní;

	<ul style="list-style-type: none"> - bez schopnosti empatie; - bez projevů separační úzkosti v raném věku.
Typ pasivní	<ul style="list-style-type: none"> - omezená spontaneita v sociální interakci; - méně diferenciované sociální chování; - pasivní akceptace kontaktu; - omezená schopnost projevit vlastní potřeby; - omezená schopnost empatie; - méně časté poruchy chování; - komunikace využívaná převážně k uspokojení základních potřeb; - hypoaktivita.
Typ aktivní zvláštní	<ul style="list-style-type: none"> - přílišná spontaneita v sociální interakci; - sociální dezinhibice; - přehnaná až bizarní gestikulace a mimika; - řečové a myšlenkové ulpívání, týkající se oblastí vlastního zájmu; - problematické a obtěžující sociální chování; - nepřiměřenost sociálního kontaktu; - obtížné chápání pravidel společenského chování; - časté spojení s hyperaktivitou.
Typ formální, afektovaný	<ul style="list-style-type: none"> - typický pro jedince s vyšším IQ; - dobré vyjadřovací schopnosti; - příliš formální a strojená řeč; - konzervativní chování; - pedantické dodržování pravidel; - doslovné chápání slyšeného;

	<ul style="list-style-type: none"> - encyklopedické zájmy; - sociální naivita; - velká obliba společenských rituálů;
Typ smíšený zvláštní	<ul style="list-style-type: none"> - nesourodé sociální chování; - prvky osamělosti, pasivity i aktivního a formálního přístupu; - zvláštní sociální chování; - kvalita kontaktu se značnými výkyvy; - častá imitace chování a slovních výrazů dospělých; - používání naučených dotazů, frází a prohlášení; - pedantické dodržování pravidel.

Zdroj: Thorová, 2016, s. 66-79.

1.5.3 Rozlišení dle diagnostických kritérií

Jak již bylo uvedeno na začátku kapitoly, jsou v současné době k diagnostice poruch autistického spektra využívány dva základní diagnostické systémy. Jedná se o tzv. DSM-V (Diagnostický statistický manuál duševních poruch, 5. revize), který je využíván ve Spojených státech amerických a dále o tzv. MKN-10 (Mezinárodní klasifikaci nemocí, 10. revize), využívanou především v Evropě.

Obě kritéria se shodují v tom, že u poruch autistického spektra dochází k narušení ve třech základních oblastech, tedy v komunikaci, sociálních vztazích a představivosti. DSM-V zařazuje poruchy autistického spektra pod neurovývojové poruchy s kódem 299.00. MKN-10 řadí poruchy autistického spektra k poruchám psychického vývoje, konkrétně k pervazivním vývojovým poruchám s označením F-84. S ohledem na častěji využívaný diagnostický systém na našem území, je níže uvedena přehledová tabulka vycházející z MKN-10, udávající výčet jednotlivých poruch a jejich specifik.

Tabulka 7 - Diagnostická kritéria MKN-10

kód	název	specifika
F84.0	Dětský autismus	<p>- Diagnostikováno při existenci:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Abnormálního či narušeného vývoje, projevujícího se před dosažením tří let věku. 2) Abnormálních funkcí u všech třech oblastí (komunikace, sociální interakce, omezené stereotypní chování). <p>- Často ve spojení s následujícími nespecifickými rysy: poruchy spánku a jídla, fobie, návaly zlosti, agrese namířená proti sobě.</p>
F84.1	Atypický autismus	<p>- Diagnostikováno při existenci:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Abnormálního či porušeného vývoje, projevujícího se až po dosažení tří let věku. 2) Abnormální vývoj existuje ve všech třech oblastech diagnostické triády, přičemž jedna z oblastí není výrazně narušena. <p>- Častý výskyt u jedinců s těžkou vývojovou receptivní poruchou a u jedinců výrazně retardovaných.</p>
F84.2	Rettův syndrom	<p>- Diagnostikováno pouze u dívek, obvykle v době mezi 7. až 24. měsícem života.</p> <p>- Po období normálního vývoje dochází ke ztrátě řeči, poruše obratnosti při chůzi a používání rukou a zástavě růstu hlavy.</p> <p>- Typické projevy: ztráta účelných pohybů rukou, stereotypní krouživé pohyby, zastavení vývoje hraní a vývoje sociálního, porucha hybnosti trupu, neobratnost.</p> <p>- Stav odpovídá těžké mentální retardaci.</p>

F84.3	Jiná dezintegrační porucha v dětství	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnostikováno při trvalé ztrátě získaných dovedností v různých oblastech vývoje (následující po období normálního vývoje). - Typické projevy: narušení sociální interakce i komunikace, stereotypní pohyby, nezáměr o okolí.
F84.4	Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnostikováno u dětí s těžkou mentální retardací, hyperaktivitou, poruchami pozornosti a stereotypním chováním. - Často dochází ke sdružení s vývojovými opožděními.
F84.5	Aspergerův syndrom	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnostikováno u dětí s poruchou reciprocit sociálních interakcí a s opakujícími se omezenými zájmy a aktivitami, přičemž vývoj řeči a kognitivních schopností není opožděn. - Typická je značná nemotornost a výskyt psychotických epizod v dospělosti.
F84.8	Jiné pervazivní vývojové poruchy	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnostická kritéria nejsou přesně stanovena.
F84.9	Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnostická kritéria nejsou přesně stanovena.

Zdroj: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, ©2019.

2. Inkluzivní vzdělávání žáků s PAS v České republice

2.1. Vymezení pojmu inkluzivního vzdělávání

Pro vymezení pojmu inkluzivního vzdělání, je na místě zmínit nový a neustále se rozvíjející obor pedagogiky, který je konstituován na základě inkluzivních tendencí dnešní společnosti. Jedná se o takzvanou inkluzivní pedagogiku, zabývající se možnostmi edukace dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžných škol. Tato pedagogika umožňuje zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků, vychází z individuálních schopností dítěte a prosazuje otevřenost a vnitřní diferenciaci učebních procesů. V konečném důsledku pak slouží inkluzivní vzdělávání k rozvíjení kultury školy směrem k sociální soudržnosti všech jejích aktérů (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12-13). Cílem inkluzivního vzdělávání je realizování stejných cílů edukace u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, stejně tak, jako u žáků tzv. intaktních (tj. žáků bez těchto potřeb). Přičemž je u první skupiny těchto žáků vždy nutné zohledňovat jejich reálný biologický, psychologický a sociální vývojový potenciál. Společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) a žáků intaktních ve standardním školním prostředí, tak vytváří u žáků s SVP podmínky umožňující optimální rozvoj nepostížených funkcí a nabízí prostředí bohaté na podněty, které je důležité pro (re)habilitaci narušených tělesných, psychických a sociálních funkcí. Pro intaktní žáky je pak výhodou vytváření podmínek pro tzv. kooperativní vyučování (Matuška, O. in Lechta, 2010, s. 128-129).

V současné době jsou zaznamenána tři různá pojetí inkluzivního vzdělávání, ve kterých je inkluze vnímána jako:

- totožná s integrací;
- vylepšená integrace;
- nová kvalita přístupu, lišící se od integrace bezpodmínečným akceptováním speciálních potřeb všech dětí a žáků.

Je nutné podotknout, že pouze třetí vymezení pojmu je správné. Poukazuje totiž na fakt, že v rámci edukativního procesu již nejsou žáci rozdělováni na dvě skupiny, tedy žáky s SVP a žáky intaktní. Ale jsou vnímáni společně, jako heterogenní skupina žáků s různými a individuálními potřebami.

Inkluzivní vzdělávání tak zobrazuje radikální reformu školství v oblasti kurikula, hodnocení a vytváření skupin žáků, při níž se upouští od segregace a heterogenita je nově chápána jako normalita (Lechta, 2010, s. 27-29).

2.1.1 Rozlišení pojmů integrace a inkluze

Pro správné pochopení termínu inkluzivního vzdělávání, který je často používán v různých významech je stěžejním rozlišení pojmů integrace a inkluze, které jsou často chybně používány jako synonyma. Pro integraci jsou typická 80. léta 20. století, kdežto pro inkluzi jsou to až léta 90. a zejména pak počátek 21. století (Lechta, 2010, s. 28).

Inkluze je chápána jako nadřazený termín integrace. Tato filozofie předpokládá vytvoření jednotného systému vzdělávání všech žáků dohromady, namísto jejich oddělování (a to s podmínkou zachování stejné úrovně kvality vzdělávání). Integrace vychází z medicínského modelu, zatímco inkluze z modelu sociálního. Ten vyžaduje změnu postojů a celkově zahrnuje kontext lidských práv a sociální spravedlnost, předpokládající takový stav společnosti, ve kterém je člověk s postižením plně akceptován i se všemi svými odlišnostmi (Bazalová, 2011, s. 125). Dle Múhlpachra lze inkluzi přirovnat k akceptování, kdežto integraci k toleranci (Nováková, 2013, s. 66).

Pojetí **integrace** pochází z latinského slova *integrere* neboli *zcelování* či *spojování*. Což ve smyslu integrace osob se zdravotním postižením znamená jejich zařazení do společnosti. Ve smyslu školské integrace lze hovořit o procesu scelování dvou dosud oddělovaných skupin žáků, ve kterém dochází k jejich soužití (Michalík, Baslerová, Růžička, 2018, s. 8).

Pojetí **inkluze** vychází z anglického pojmu *to be included* neboli *být úplnou součástí*. Oproti integraci, přenáší odpovědnost za vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáka s SVP na školu a její aktéry, nikoliv pouze na žáka samotného. Inkluze tedy není jen o přizpůsobení žáka škole, ale naopak i o povinnosti školy přizpůsobit se žákovi a jeho specifickým potřebám a schopnostem. Inkluze není brána jako výhoda, ale automatické právo žáka vzdělávat se primárně ve škole běžného typu, ne ve škole speciální. Ve školách hlavního vzdělávacího proudu znamená inkluze podporu všech níže zmíněných bodů, a to u všech dětí bez rozdílu:

- přítomnost žáka v běžných školách a třídách;
- účast a zapojení do výuky;
- přijetí a akceptaci učiteli a vrstevníky;

- úspěch ve smyslu větších pokroků v akademických, sociálních a emocionálních dovednostech (Nováková, 2013, s.65-66).

2.1.2 Legislativní vymezení inkluzivního vzdělávání v České republice

Do roku 1989 fungoval na našem území jednotný systém vzdělávání. Děti s různými typy postižení byly vzdělávány formou tzv. segregované výchovy, tedy výlučně ve speciálních školách, které se dále dělily dle jednotlivých typů postižení. Tento způsob předpokládal, že poskytnutí optimálních podmínek pro vzdělávání je možné díky rozčlenění jedinců do homogenních skupin (Lechta, 2010 s. 27). Ti byli obecně rozdělováni na žáky se zdravotním postižením a na žáky bez zdravotního postižení.

Od té doby prošlo naše školství mnohými změnami, nejzásadnější z nich byla skutečnost, že v souvislosti s přicházejícími integračními trendy již nebylo vzdělávání žáka s postižením úkolem pouze škol speciálních, ale i škol hlavního vzdělávacího proudu. (Vítková, 2004, s. 19) Svůj podíl na tom měla jak v celoevropském, tak i v celosvětovém měřítku mezinárodní konference UNESCO, která proběhla ve Španělské Salamance v roce 1994. Zde byl diskutován názor, že schopnost školy přijmout dítě s postižením je důležitější než předpoklady tohoto dítěte pro školní docházku (Lechta, 2010, s. 28).

K praktickému uskutečnění integrace došlo na našem území až koncem 90. let 20. století, kdy už se ve světě mnohem více dostával do popředí pojem vzdělávání inkluzivního (Lechta, 2010, s.28).

Základními dokumenty zajišťujícími právo všech dětí na vzdělání a rovné zacházení zajišťuje na našem území od roku 1993 Listina základních práv a svobod a dále mezinárodní dokument z roku 1998, tedy Úmluva o právech dítěte. Podstatným východiskem je zde nerozlišování dětí na handicapované a intaktní, společně se změnou pozornosti věnované dítěti, jakožto celé osobnosti, nikoliv jen jeho postižení. Podoba změn ve vzdělávání osob s postižením byla zpracována v roce 1991 v projektu Scholl for all (Škola pro všechny). V tomto roce byly také poprvé vyjádřeny legislativní podmínky pro integraci zdravotně postižených dětí a žáků na našem území a sice zákonem č. 390/1991 o předškolních a školních zařízeních, ke kterému se později přidaly vyhlášky MŠMT (Vítková, 2004, s. 19-21). Právo na rovné zacházení a na plnohodnotný život vymezuje také Charta práv osob s autismem, která byla přijatá v roce 1992.

Na základě cílů vzdělávací politiky schválených vládou České republiky v roce 1999 vznikl v roce 2001 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha, který vymezuje směry vzdělávací a kurikulární politiky (Bazalová, 2011, s. 128).

Bílá kniha představovala strategický dokument zásadního významu, který se již přímo zabýval konceptem inkluzivního vzdělávání. Tento dokument se soustředil na pojem celoživotního učení dostupného všem, což předpokládalo podporu individualizace a diferenciací vzdělávacího procesu na všech stupních vzdělávací soustavy a také podporu vzdělávání znevýhodněných jedinců (Kratochvílová, 2013, s. 22). V roce 2006 přijalo Valné shromáždění OSN Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením, založenou na rovnoprávnosti těchto osob, zaručující mimo jiné i jejich plné zapojení do společnosti, rovnost v příležitostech a inkluzivního vzdělávání ve všech úrovních vzdělávací soustavy. Česká republika podepsala tuto úmluvu v roce 2007 (Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením).

Přijetím Školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání byl na integraci žáků kladen ještě větší důraz. Tento zákon určuje zásady a cíle vzdělávání, vzdělávací programy, organizaci, průběh, podmínky a další oblasti vzdělávání a celkově je pojat prointegračně (Bazalová, 2012, s. 146). Stanovil také dnes již upravený termín speciálních vzdělávacích potřeb a také povinnosti ředitele školy přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školním obvodu (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 15-16). Zákonem č. 82/2015 Sb. se tento zákon mění, stěžejním jsou zde změny uvedené v paragrafu 16, který se týká vymezení a systému podpory vzdělávání žáků, dětí a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání). Ve znění tohoto zákona z roku 2009 se přímo objevuje možnost vzdělávání osob s autismem.

Na školský zákon dále navazuje Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato definuje možnosti podpory a pomoci dětem, žákům, studentům, zákonným zástupcům, školám a školským zařízením, mimo jiné i ve smyslu zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka a doporučování vhodných podpůrných opatření (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních). Nejnovější znění vyhlášky proběhlo k roku 2020.

Další vyhláškou, která navazovala na Školský zákon je Vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, ta upravovala formy speciálního vzdělávání integrovaných žáků.

Nejnovější znění, tedy Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se věnuje převážně definováním možných podpůrných opatření pro tyto žáky (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Za zmínku také stojí Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (tzv. NAPIV) z roku 2010, který byl prvním českým rámcovým dokumentem zaměřeným na zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávání (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 12).

Stanovené cíle vzdělávání pro aktuální období vymezují následující dokumenty:

- Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020.
- Strategie vzdělávací politiky 2020 s cílem podpory kompenzace všech typů znevýhodnění.
- Dlouhodobé záměry ČR – např. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020 – zabývající se nastavením vzdělávacích podmínek ve smyslu zabezpečení podpůrných opatření. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020, kde je cílem podpora škol a pedagogických pracovníků v zajištění rovného přístupu ke vzdělání pro každého žáka (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2013-2020).

2.1.3 Podmínky úspěšnosti inkluzivního vzdělávání

Úspěšnost inkluzivního vzdělávání závisí především na vzájemné spolupráci všech aktérů tohoto vzdělávání. Mezi tyto aktéry se řadí především osobnost jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, jeho rodina, poradenská zařízení a dále také škola samotná se všemi jejími účastníky, tedy pedagogy i žáky. Spolupráce všech výše zmíněných společně s pozitivním přístupem k inkluzivnímu vzdělávání je základním předpokladem úspěchu. Viz podkapitola činitelé inkluzivního procesu.

Škola a její aktéři

Škola přijímající žáka s jakýmkoliv druhem postižení či znevýhodnění by měla splňovat specifické požadavky. Mezi takovéto požadavky patří především celková výchovná atmosféra školy a úroveň pedagogického sboru a vedení. Stěžejní je přitom osobnostní stránka pro přijetí filozofie inkluze a eliminace sociálně-psychologických bariér.

Dále je důležité odstranění případných architektonických bariér a možnost poskytnutí speciálních edukačních pomůcek (Michalík, Baslerová, Růžička, 2018, s. 11-14). Škola a třída by měly být žákovi dostupné bez participace okolí a celkové materiální vybavení by mělo splňovat takový stupeň vybavenosti, aby byl dopad znevýhodnění co nejvíce a nejúčinněji eliminován (Múhlpacher, P. in Vítková, 2004, s. 15).

Pro úspěšnost inkluzivního vzdělávání by měla škola zajistit následující náležitosti:

- přesvědčit své zaměstnance o prospěšnosti inkluze a dále s nimi o tomto problému diskutovat;
- zajistit rovný přístup ke vzdělávání všech žáků;
- zajistit dostatečné množství finančních zdrojů;
- poskytnou dostatečné množství informací rodičům, kteří se rozhodli do této školy zařadit své dítě (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 37).

Pedagogičtí pracovníci

Jedním z nejpodstatnějších faktorů úspěšnosti inkluzivního vzdělávání žáka v běžné škole je bezesporu osobní postoj pedagogů k inkluzi. Neméně důležitou součástí je také profesionální připravenost pedagoga, ten by měl mít odpovídající znalosti, dovednosti, kvalifikaci a také dispozice pro práci s tímto žákem. Stěžejním by přitom měly být alespoň základní znalosti z oboru speciální pedagogiky, které by měl být pedagog ochotný dále dle svých potřeb rozšiřovat (Pastieriková, L., Regec, V. in Šmelová, 2017, s. 15-17). Výsledky výzkumného šetření provedeného v roce 2011 v České republice však poukazují na fakt, že předpokladem úspěchu inkluzivního vzdělávání je také předchozí zkušenost pedagoga s výukou žáka s PAS, k čemuž na našem území často nedochází. Většina pedagogů nemá dlouhodobější zkušenost s výukou těchto žáků (průměrná zkušenost je 1-2 roky) a často se stává, že žáka vzdělávají učitelé, kteří v dané problematice nejsou proškoleni vůbec (Bazalová, 2011, s. 195).

Spolužáci

Základní podmínkou pro úspěšnost inkluzivního procesu ve školním prostředí je také bezproblémové přijetí žáka jeho spolužáky. Žáci by měli být před příchodem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami poučeni o tom, v čem konkrétně má tento žák problém a v čem spočívá jeho handicap, eventuálně s čím bude žák potřebovat pomoci (Thorová, 2016, s. 381). Žáci by měli být ale také informováni o tom, jaké jsou žákovi reálné schopnosti a dovednosti, tedy o tom, co zvládne sám (Michalík, Baslerová, Růžička, 2018, s. 13). Této roli by se měl zhostit třídní učitel, který by měl svým žákům dále zprostředkovat základní informace o dané problematice, ideálně doporučit žákům vhodné formy chování. Zvláště pak, jedná-li se o žáka s komplexnějším znevýhodněním, jako je tomu například u PAS.

Osobnost dítěte

Při zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školy hlavního vzdělávacího proudu je třeba přihlídnout k osobnostním faktorům podporujícím úspěšnost zařazení tohoto žáka. Mezi tyto faktory se řadí následující:

- schopnost navázat osobní kontakt;
- částečně vytvořená schopnost spolupráce (ve věku předškolním) nebo vytvořená schopnost pracovního chování (ve věku školním);
- alespoň částečná adaptabilita, určitá míra frustrační tolerance;
- vytvořená schopnost funkčně komunikovat;
- rozvinuté řečové schopnosti;
- alespoň částečná schopnost nápodoby;
- nepřítomnost těžké hyperaktivity;
- menší míra problémového chování a extrémních emočních reakcí (Thorová, 2016, s. 381).

Pokud se jedná konkrétně o žáka s PAS, je úspěšnost inkluzivního vzdělávání také závislá na míře projevů autistického chování, nerovnoměrném vývojovém profilu (zejména v oblasti komunikace a sociálního chování), dalších přidružených poruchách či na mentálním opožďení (Adamus, 2016, s. 25).

V případě inkluzivního vzdělávání žáka s PAS je na místě, uvést několik dalších, specifických podmínek úspěšnosti pro jeho zařazení do vzdělávacího procesu v běžné škole. Kromě konkrétních strategií a metod, jako je například individuální přístup, strukturalizace času a prostoru (viz následující kapitola) sem patří také zřízení pozice asistenta pedagoga, který může významně ovlivnit začlenění žáka do kolektivu a zefektivnit úsilí pedagogů při výuce (Bazalová, 2011, s. 133).

V neposlední řadě je nutné uvést fakt, že pokud má být inkluze pro tohoto žáka úspěšná, neměla by být zaměřena na pouze na jeho kognitivní rozvoj, ale i na jeho fungování v sociálních situacích a dále by ho také měla celkově připravit na život v dospělosti (Šedibová, A., Vladová, K. in Lechta, 2010, s. 275).

2.1.4 Rizika a pozitiva inkluzivního vzdělávání

Ačkoliv v současné době nepředstavuje inkluzivní vzdělávání novinku, která by byla uplatňována jen na velmi omezeném množství škol, stále toto vzdělávání představuje oblast, kterou je nutno neustále zdokonalovat. Prvotní odpor a obavy z inkluzivního vzdělávání na školách běžného typu mnohdy přetrvávají a často oprávněně vyvstávají ze selhání některého z níže uvedených faktorů:

- finanční prostředky (například na materiální vybavení školy nebo na zprostředkování odborného školení);
- materiální vybavení (k zajištění úpravy prostředí a bezbariérovosti);
- personální vybavení (týkající se asistenta pedagoga, speciálního pedagoga nebo snížení počtu žáků ve třídách);
- postoje pedagogů, žáků a rodičů žáků;
- vůle zúčastněných stran;
- dostatečná podpora poradenských zařízení (Bazalová, 2012, s. 135-136).

Jedním ze zásadních a konkrétních rizik inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (zvláště pak, jedná-li se o žáka s PAS) je pochopení významu inkluzivního vzdělávání všech zúčastněných a dále také jejich informovanost o konkrétní problematice týkající se znevýhodnění žáka. S tím také souvisí často nedostatečná připravenost pedagogických pracovníků pro práci s žákem (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 38-39).

Dle výzkumu z roku 2016 je velkým rizikem také a agresivní chování žáka s PAS vůči ostatním a také jeho sebepoškozování, což může mít za následek vyloučení z kolektivu (Roberts, Simpson, 2016). Pro žáka s PAS, který vstupuje do procesu inkluzivního vzdělávání v běžné škole, představuje tato situace řadu kladných stránek i rizik. Níže uvedená tabulka představuje jejich výčet.

Tabulka 8 - Pozitiva a rizika vzdělávání

<p>Pozitiva:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • náročnost prostředí školy, která více odpovídá běžnému životu; • kontakt se zdravými vrstevníky; • odbourání izolace; • možnost nápodoby chování v běžném sociálním prostředí; • podpořená touha patřit mezi běžnou populaci; • lepší adaptace na život v dospělosti, pozdější studium a zaměstnání; • zvýšení sebevědomí rodičů i žáka; • lepší dostupnost školy; • zajištění individuálního přístupu za přítomnosti asistenta pedagoga; • možnost rozvíjet do hloubky určitý zájem (v případě středních škol a gymnázií).
<p>Rizika:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • chybějící ochranné prostředí, což méně vyhovuje individuálním potřebám; • menší uspokojování specifických potřeb; • vyšší zátěž, stres, úzkost a strach ze selhání; • sklon k sebepodhodnocování, srovnávání se spolužáky, nemožnost zažít úspěch; • více viditelné problémové chování; • nebezpečí šikany; • početné třídy; • chybějící speciálně pedagogické vzdělání učitelů a malá zkušenost se specifickou výukou;

- problematická souhra mezi školou a rodinou;
- možnost tlaku rodičů spolužáků na odchod žáka.

Zdroj: Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 71-72.

Pozitivem pro zdravou populaci je především zprostředkování možnosti setkávat se s jinakostí, kterou se tak žáci učí poznávat a tolerovat. V důsledku společného vzdělávání pak vzniká prostor pro větší respektování odlišností a je podporována vzájemná pomoc, především pak, pokud se jedná o pomoc slabším nebo méně zdatným (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 71).

2.2. Činitelé inkluzivního procesu

Jak bylo uvedeno výše, v podkapitole: Podmínky úspěšnosti inkluzivního vzdělávání, klíčovou roli při inkluzivním vzdělávání představuje souhra a vzájemná spolupráce všech účastníků tohoto procesu, tedy školy, poradenského systému a také konkrétního inkluzivně vzdělávaného jedince a jeho rodiny.

2.2.1 Rodina

Rodina, a zvláště pak rodiče představují ústřední činitel ve výchově dítěte, má-li se toto dítě inkluzivně vzdělávat, zauímají právě rodiče významný podíl na úspěšnosti tohoto vzdělávání. Situace rodičů je však často odlišná, závisí kupříkladu na tom, jak dlouho rodiče o postižení svého dítěte vědí a v jaké fázi vyrovnávání se s touto skutečností jsou (Michalík, Baslerová, Růžička, 2018, s.10). Celková úspěšnost inkluzivního procesu, stejně tak jako schopnost spolupráce s jeho ostatními aktéry přímo závisí na rodičovském stádiu vyrovnávání se s diagnózou a dále také na přítomnosti dalších faktorů, které mohou inkluzivní vzdělávání značně stěžovat. Mezi typické jednání rodičů, jež znesnadňuje úspěšnost inkluzivního procesu patří obranné reakce projevující se například popřením diagnózy či odmítáním pomoci a dále velmi silné emoce negativního rázu (např. smutek, úzkost, pocit viny, zoufalství, deprese). Tyto projevy jsou typické pro stádium šoku, stádium zapojením obranných reakcí a stádium deprese. Jakmile je však rodina schopna situaci přijmout, přebudovává svůj hodnotový žebříček a hledá vhodné cesty do budoucna, je zřejmé, že inkluzivní vzdělávání má předpoklady stát se úspěšným. (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 151-152).

Adaptace rodiny je často závislá na několika dalších faktorech, které ji mohou značně stěžovat. Mezi tyto faktory lze zařadit následující:

- Hyperprotektivita – Neboli přílišná fixace a soustředěnost na dítě. Vyznačuje se tím, že potřeby dítěte jsou upřednostňovány před potřebami rodiny a v souvislosti s tím dochází k narušení rodinných vztahů. Dítě se stává středem všeho dění, často je omlouváno svým handicapem (což obvykle zpomaluje jeho vývoj) a stává se rozmazleným až tyranizujícím.
- Odmítání dítěte – Neschopnost jednoho z rodičů přijmout odlišnost dítěte. Tento rodič často svým ignorováním dítěte vytváří v rodině patologické klima, nebo z rodiny odchází.
- Přetrvávající vztek – Neschopnost rodiny přenést se do konstruktivní fáze, pro níž je typické hledání viníka, poráženecké řeči a přetrvávající pocity sebelítosti a vzteku.
- Nutkavá péče o dítě vedoucí k vyčerpání – Neschopnost rodičů (nebo jednoho z nich) hospodařit s energií, která je spojená s představou, že „dítěm je třeba se obětovat“. V důsledku toho s postupem času dochází k podrážděnosti, fyzické únavě, psychosomatickým potížím, izolaci, depresím a destruktivním myšlenkám, což může vést až k úplnému psychickému zhroucení.
- Problematické charakteristiky členů rodiny – Neschopnost komunikovat, neústupnost, přílišná dominance, snížená odolnost vůči zátěži a snížené sebevědomí některého ze členů rodiny.
- Problematická kvalita vztahů a klima v rodině – Špatné vztahy v rodině, chybějící podpora a soudržnost, vzájemné obviňování.
- Špatná sociálně-ekonomická situace v rodině
- Krizová období – Období v životě dítěte, kdy je zátěž na rodinu nejvýraznější. Patří sem období spojené se stanovením diagnózy dítěte, nástup do předškolního a školního zařízení, puberta a dospělost (Thorová, 2016, s. 435-437).

Dalšími problematickými faktory je zpochybňování diagnózy, neadekvátní reakce širší rodiny a okolí, problematické sourozenecké vztahy, strach z budoucnosti a neschopnost, nemožnost či neochota změnit styl výchovy (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 153).

2.2.2 Systém poradenských služeb

S rozvojem a zkvalitňováním diagnostiky PAS se také zvýšila potřeba zajištění komplexních poradenských služeb pro tuto skupinu. Přestože v dřívějších dobách byla tato služba nedostupná například z důvodů neznalosti, velké vzdálenosti či z kapacitních důvodů, v dnešní době je systém poradenských služeb na velmi dobré úrovni (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 28). Systém poradenských institucí a jejich význam postupně vzrůstá, převážně v důsledku nárůstu inkluzivního vzdělávání.

Nejvíce využívaným je pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství, jehož cílem je, přispívat k optimalizaci vzdělávání a výchovy ve škole i v rodině a v té souvislosti poskytovat své služby dětem, mládeži, jejich rodičům (případně dalším zákonným zástupcům) a pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení v takzvaných školských poradenských zařízeních (Vítková, 2004, s. 22). Existují dva typy školských poradenských zařízení, které mají nepostradatelnou roli při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou jimi pedagogicko-psychologická poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC), přičemž SPC se přímo specializují na osoby s autismem. Jako další článek v poskytování poradenských služeb pak zastává svou funkci samotná škola, (viz podkapitola škola a její aktéři) a také nestátní neziskové organizace.

Pedagogicko-psychologické poradny

Hlavní činností PPP je přímá, pedagogicko-psychologická a speciálně pedagogická pomoc při výchově a vzdělávání, spočívající především v individuálním přístupu k dětem, žákům a jejich rodičům. Zaměřují se především na komplexní pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku s cílem zjistit příčiny poruch učení, chování a dalších problémů ve výchově a vzdělávání (Bartoňková, Vítková, 2016, s. 90).

Na základě doporučení, které poradny vydávají, je ve spolupráci se školou, školským zařízením, dalšími odborníky a rodiči volena nebo upravována vzdělávací cesta žáků. Činnosti, které PPP poskytují jsou pro podporu vzdělávání vyhodnoceny jako nezbytné a jejich poskytování je tudíž bezplatné (Školská poradenská zařízení, ©2011-2012).

Speciálně pedagogická centra

Těžištěm služeb ve SPC je systematická speciálně pedagogická, psychologická a psychoterapeutická práce komplexního charakteru, která je zaměřena zejména na podporu dětí a žáků se zdravotním postižením, kteří navštěvují běžné školy a školská zařízení (Bartoňková, Vítková, 2016, s. 90). Odborná pomoc v procesu pedagogické a sociální integrace je poskytována ve spolupráci rodiči, školskými zařízeními a dalšími odborníky. Kromě integrovaných dětí se činnost zaměřuje na podporu klientů v předškolním věku a dále také na klienty s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením, kteří nemohou docházet do škol. Z toho vyplývá, že služby jsou poskytovány nejen ambulantně (jako je tomu i u PPP), ale i v prostředí, ve kterém klient žije (Školská poradenská zařízení, ©2011-2012).

Činnost SPC se dělí mezi hlavní dvě kategorie, kterými jsou činnosti společné a činnosti speciální:

- standardní činnosti společné:
 - komplexní nebo zaměřená speciálně pedagogická a psychologická diagnostika;
 - speciálně pedagogická a psychologická intervence a poradenská podpora;
 - informační a metodická činnost, podpora a evidence.

- standardní činnosti speciální (poskytující služby žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky), která se rozděluje na jednotlivá centra dle konkrétního zdravotního postižení:
 - vady řeči;
 - zrakové postižení;
 - sluchové postižení;
 - tělesné postižení;
 - mentálním postižením;
 - autismus;
 - hluchoslepost;
 - přítomnost více vad najednou.

Jak z výše uvedeného vyplývá, je pro žáka s PAS stěžejním poskytovatele poradenských služeb právě SPC zaměřené přímo na autismus. Cílem těchto SPC je následující:

- příprava na zařazení do výchovně vzdělávacího procesu a vzdělávání;
- individuální speciálně pedagogická a psychologická diagnostika (pro účely stanovení podpůrných opatření);
- spolupráce s rodinou;
- nácvik funkční komunikace, sociálního chování a nácvik náročného chování;
- individuální programy k rozvoji motoriky a percepčních oblastí;
- podpora a vedení při rozvoji sebeobsluhy, pracovních dovedností a sociálních kompetencí;
- uplatňování metodiky strukturovaného učení, využívání behaviorálních schémat, konzultace s ostatními účastníky péče;
- zajišťování metodické podpory pedagogickým pracovníkům;
- metodické vedení zákonných zástupců žáka;
- spolupráce se školskými zařízeními a ostatními účastníky péče;
- spolupráce s organizacemi poskytujícími volnočasové aktivity;
- podpůrné rodičovské skupiny (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních).

Mimo výše uvedené, mohou také jedinci s PAS využívat poradenství kariérní, sociální nebo poradenství behaviorální. Behaviorální poradenství vedené terapeutem se specializací na behaviorální a kognitivně-behaviorální terapii spočívá v prevenci, redukci a eliminaci problémového chování. Neméně důležitou součástí jsou také doporučení odborníka na zvládání krizových situací a další návody, směřující k sociálně přiměřenému chování (Thorová, 2016, s.387).

Dalšími zařízeními, které se zabývají odbornou pomocí pro osoby s PAS jsou také nestátní neziskové organizace, občanská sdružení a spolky viz například tabulka v podkapitole: Historické vymezení pojmu na našem území. Za zmínku stojí zvláště Asociace pomáhající lidem s autismem České republiky (APLA ČR), která v roce 2015 změnila svůj název na Národní ústav pro autismus (NAUTIS).

Nestátní nezisková organizace NAUTIS vznikla v roce 2003 a v dnešní době je největší specializovanou organizací, která se zabývá péčí o osoby s autismem v České republice. Širokou nabídku služeb, uskutečňovanou prostřednictvím celoživotní podpory, poskytuje NAUTIS osobám s autismem, jejich rodinám, lékařům, dalším odborníkům a také pedagogům či spolužákům. Organizace je díky osvětové činnosti vyvíjené směrem k odborné i laické veřejnosti, zákonodárcům i ke státní správě hlavním představitelem systémových změn v oblasti péče o osoby s autismem v České republice. Organizace spolupracuje s řadou partnerských organizací nacházejících se ve všech krajích České republiky, ale i v zahraničí. Zároveň je také členem rady mezirezortních odborných pracovních skupin, kde se snaží prosadit systémové řešení v oblasti péče o osoby s autismem.

Její činnost vysoce přesahující jiné organizace podobného zaměření spočívá v následujícím:

- psychodiagnostika;
- intervence;
- odborné poradenství (pro rodiny, školská zařízení, pobytovým zařízením sociální péče);
- terapie dětí a dospělých;
- individuální i skupinové nácviky sociálních, komunikačních a pracovních dovedností;
- analýza a řešení problémového chování;
- poskytování ambulantních, terénních a pobytových služeb;
- poskytování programů podporovaného zaměstnání;
- provoz speciálně pedagogického centra;
- provoz celoročního pobytového zařízení pro osoby s autismem a těžkým problémovým chováním;
- provoz mateřské školky pro osoby s autismem;
- volnočasové aktivity pro děti i dospělé;
- odlehčovací služby;
- osobní asistence;
- chráněné bydlení;
- vzdělávání pro rodiče i odborníky (Národní ústav pro autismus ©2020).

Kromě NAUTIS lze pro doplnění uvést ještě další organizace, které se zabývají pomocí lidem s autismem. Jedná se o následující:

- Autistic;
- ProPAS;
- Rainman;
- Rett Community;
- Procit;
- Dětský klíč;
- Křesadlo (Thorová, 2016, s. 374-376).

2.2.3 Škola a její aktéři

Budování inkluzivního prostředí školy předpokládá vytvoření vstřícné a spolupracující atmosféry, kde je každý vnímán jako člen komunity a jeho příspěvek je nezbytný pro celkový úspěch školy. Jak již bylo výše uvedeno, ve škole by měla fungovat především vzájemná spolupráce, společně sdílená filozofie a koncepce, jasné vymezení rolí a dalších služeb (Vaďurová, H., Pančocha, K. in Bartoňková, Vítková, 2010, s. 18). Pro bezproblémové vzdělávání inkludovaného žáka s PAS je nezbytný informovaný a proškolený pedagog, který volí vhodné postupy, metody, formy, přístupy a mnoho dalšího. Podstatné je také vstřícné vedení školy a učitelský sbor, který je přesvědčený o vhodnosti inkluze (Bazalová, Srbová, In Bartoňková, Vítková, 2010, s. 308). Z výzkumu vyplývá, že nejen přístup k inkluzi, ale hlavně spolupráce všech aktérů inkluzivního vzdělávání žáka s PAS je ve vzdělávacím procesu stěžejní. Všichni účastníci by měli mít přesně definované role a pravidelně se setkávat (Eldar, Talmor, Wolf-Zukerman, 2009).

V neposlední řadě je nutné, aby škola disponovala týmem odborníků, (výchovný poradce, speciální pedagog, případně psycholog), kteří se budou na procesu inkluze aktivně podílet (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 103). Důležitá je také otázka třídního kolektivu, se kterým je nutné pracovat.

Aktéry školního prostředí lze dle výše uvedeného rozčlenit do tří základních skupin na pedagogické pracovníky, poradenské pracovníky a spolužáky, tito by pro zajištění úspěšnosti inkluzivní vzdělávání měli tvořit vzájemně spolupracující celek.

Poskytování školních poradenských služeb zajišťuje škola prostřednictvím spolupráce ředitele školy, výchovného poradce a školního metodika prevence. Ti dále spolupracují s dalšími pedagogickými pracovníky, zvláště pak s třídními učiteli.

Poradenství může být dále zajišťováno také školním psychologem nebo speciálním pedagogem. Základními úkoly těchto odborníků pak je:

- prevence školní neúspěšnosti;
- prevence sociálně patologických jevů;
- kariérní poradenství;
- odborná pomoc při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- péče o vzdělávání žáků nadaných;
- péče o neprospívající žáky a vytváření předpokladů pro jejich zlepšení;
- metodická podpora učitelům (Opekarová, Vítková, 2010, s. 26-27).

Výchovný poradce představuje základní úroveň poradenského systému ve škole a dále také jakýsi spojovací článek mezi školou a školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC). Pro inkluzivní vzdělávání žáka tedy hraje klíčovou roli. Standardními činnostmi, které vykonává jsou činnosti poradenské, metodické a informační. V rámci poradenských činností se výchovný poradce zaměřuje na zprostředkování vstupní i průběžné diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáků a v této souvislosti dohlíží na přípravu vhodných vzdělávacích podmínek. Zabývá se otázkami vhodné péče a intervenčními činnostmi, které je žádoucí u těchto žáků aplikovat, v rámci čehož mimo jiné spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními. Metodická činnost výchovného poradce spočívá převážně v poskytování metodické pomoci pedagogickým pracovníkům (Výchovný poradce, ©2018).

Školní metodik prevence zajišťuje činnosti koordinační, metodické, informační a poradenské. V souvislosti se vzděláváním žáka s PAS spočívá jeho činnosti především v součinnosti s třídním učitelem, kterému poskytuje pomoc především v oblasti přípravy podmínek pro integraci žáků, dále také v prevenci a intervenci problematických či krizových situací, případně ve výchovných problémech. V jeho kompetenci je zajištění metodické a informační činnosti v souvislosti s problematikou PAS, pro všechny pedagogické pracovníky, například formou odborných přednášek (Školní metodik prevence, ©2018).

Disponuje-li škola psychologem a speciálním pedagogem, podílí se i tito na inkluzivním vzdělávání žáka, zvláště pak **speciální pedagog**, jehož činnost je při práci s žákem stěžejní.

Jeho působení spočívá v diagnostice a depistáži, konzultačních, poradenských a intervenčních pracích, dále také v metodických, koordinačních a vzdělávacích činnostech, to vše se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. U žáka s PAS se tedy činnost speciálního pedagoga zaměřuje na stanovení plánu pedagogické podpory a intervenčních činností, diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb a v souvislosti s tím také zajištění pomůcek, materiálů a úprav školního prostředí.

Další činností je například diagnostika a intervence při výchovných problémech, individuální speciálně pedagogická péče se žákem, metodická pomoc pedagogickým pracovníkům a mnoho dalšího (Školní speciální pedagog, ©2018).

Školní psycholog se zabývá diagnostikou a depistáží, konzultačními, poradenskými a intervenčními pracemi, vzdělávací činností a metodickou prací. Jeho činnost může být v souvislosti s problematikou PAS zaměřena na otázky třídního klimatu, diagnostiku výchovných a vzdělávacích problémů, pomoc při sestavování plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího plánu, krizovou intervenci a metodickou podporu všem účastníkům vzdělávacího procesu (Školní psycholog, ©2018).

Pedagogové jsou ze všech aktérů školního prostředí těmi nejdůležitějšími, právě proto, že jsou s žákem v každodenním a přímém kontaktu (zejména, pokud se jedná o třídní učitele). V tomto smyslu jsou na ně také v rámci inkluzivního procesu kladeny velmi vysoké nároky. Profesionální připravenost, vlastní očekávání a postoj k inkluzi u nich představují základní charakteristiky úspěchu. Inkluzivní pedagog by měl mimo jiné ovládat:

- individuální přístup;
- vnitřní rozlišování cílů, metod, postupů a učebních strategií;
- otevřené projektové vyučování;
- používání a vytváření nových výukových materiálů;
- průběžnou podpůrnou diagnostiku a vytváření IVP;
- nové formy hodnocení;
- spolupráci a komunikaci s partnery vzdělávacího procesu;
- interdisciplinární spolupráci;
- evaluaci vyučovacího procesu;
- reflexi vlastního pedagogického jednání (Hájková, 2005, s. 65-68).

Pedagogové by měli být dobře seznámeni s danou problematikou, přičemž jejich příprava na práci s jedincem s PAS by rozhodně neměla být jednorázovou záležitostí, a to především z toho důvodu, že symptomatika žáka se může dost výrazně měnit. Mimo získávání nových poznatků by měli mít pedagogové možnost supervize, poskytované psychologem nebo speciálním pedagogem ve škole (Vosmik, Bartoňková, 2010, s. 74).

Častým problémem, se kterým se při vzdělávání žáků s PAS můžeme setkat jsou pochybnosti pedagogických pracovníků a vhodnosti tohoto vzdělávání, nepřipravenost pedagogů k tomuto vzdělávání, obavy z přílišného zasahování rodičů do vzdělávání žáka, pocitu nedostatečného ocenění, psychicky náročnější práce nebo celkové nepřijetí filozofie inkluze (Michalík, Baslerová, Růžička, 2018, s. 11-12).

Dalším rizikovým faktorem ze strany pedagogů je dle zjištění uveřejněných ve výzkumu z roku 2016 také to, že velmi často žákovy chování shledávají jako rušivé, nevhodné a obávají se, jaký vliv bude mít toto chování na žákovy spolužáky (Roberts, Simpson, 2016, s. 10). Což může v důsledku vést k takovému chování pedagoga, které bude úspěšné inkluzivní vzdělávání značně stěžovat, například negativním postojem pedagoga vůči žákovi.

Pro pedagoga je důležité uvědomění toho, že by se v inkluzivním vzdělávání měl stát více facilitátorem žákovy učení a vývoje, měl by být průvodcem, rádcem a partnerem ve vzájemném dialogu a diskusi. Měl by být zaujat hledáním nových vyučovacích metod a didaktických prostředků, jejich ověřováním a hodnocením, v souvislosti s dobrou orientací v individuálních předpokladech a potřebách každého žáka (Hájková, Strnadová, 2010, s. 117-119).

Třídní učitel hraje neodmyslitelnou roli v otázce přijetí žáka s PAS **třídním kolektivem**. Stěžejním bodem je především příprava třídy na příchod žáka s PAS. Všichni žáci by měli být seznámeni s obecnou problematikou PAS, specifiky chování žáka, jeho potřebami, schopnosti a dovednosti (Michalík, Baslerová, Růžička, 2018, s. 13). Pokud by totiž žáci nebyli se situací žáka seznámeni, hrozilo by mnohem větší riziko, že si žáka díky jeho „jinakosti“ vyberou jako oběť šikany. Z tohoto důvodu je dobré, aby alespoň obecné povědomí o žákovi s PAS měli všichni žáci školy. Informace pro žáky by měly být zaměřené na to, jak se žák bude mezi ostatními chovat, jak bude komunikovat, jaké problémy v interakci s ním hrozí a jaké má žák pozitivní stránky. Žáci by měli být seznámeni s konkrétními příklady toho, jak se žák s PAS v běžných interakcích projevuje a dále také s tím, jak na konkrétní situace mohou reagovat (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 97-98). Pedagogové by měli dlouhodobě pracovat se třídou na vzájemném utváření dobrých vztahů, učit intaktní žáky respektovat odlišnosti a také žákovi s PAS poskytovat pomoc a ochranu.

Zároveň by měli pracovat na začleňování žáka s PAS do kolektivu vytvářením možností pro skupinovou spolupráci a obzvláště by se celkově měli zaměřit na eliminaci problémového chování.

Důležitá je především prevence šikany, která je u žáků s PAS poměrně častá a vyvěrá právě z malé informovanosti spolužáků. Časté je využívání sociální naivity žáka s PAS, kdy mu spolužáci mohou například vyprávět na první pohled absurdní historky, nebo trápit jedince podněty, o kterých ví, že je nesnáší. Obvyklé je také pobízení k nevhodnému chování, kterému jedinec ve své sociální naivitě rád vyhoví (Thorová, 2016, s. 380-381).

2.3. Systém vzdělávání žáků s PAS v ČR

U žáků s poruchou PAS nelze nikdy obecně říct, která varianta vzdělávání je pro ně nejvhodnější. Situace týkající se vzdělávání by měla být vždy řešena individuálně, s ohledem na možnosti a deficity jedince, možnosti školy, doporučení školského poradenského zařízení a přání rodičů (Adamus, 2016, s. 27).

Jelikož je PAS definováno jako celé spektrum poruch, vždy bude existovat skupina, pro kterou je inkluzivní vzdělávání vhodné a skupina, pro kterou nikoliv. Při rozhodovacím procesu je kromě výše uvedeného nutné, aby byla posouzena žákova tendence kopírovat své vrstevníky.

Pokud se totiž takový žák bude vzdělávat v určitém kolektivu, může začít opakovat chování, které vidí u spolužáků, ačkoliv je sám předtím nevykazoval. Což může v inkluzivním vzdělávání představovat výhodu, kdežto ve vzdělávání speciálním, mnohdy závažný problém (Bazalová, 2011, s. 129-130).

2.3.1 Možnosti integrace žáka

Pro Českou republiku obecně platí, že základní dělicí linku ve vzdělávání žáků s PAS představuje vzdělávání ve školství speciálním a běžném. Pro děti, žáky a studenty s autismem lze zřizovat specializované školy, třídy, oddělení a studijní skupiny. K takovému zařazení žáka se přistupuje, vyhodnotí-li poradenské zařízení, že s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb nebo vzhledem k výsledkům a průběhu dosavadního poskytování podpůrných opatření, jsou tato opatření hodnocena jako nepostačující k naplňování vzdělávacích možností a k uplatnění žákova práva na vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Speciální školství je primárně určeno žákům se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením, více vadami a autismem. Ve školách běžného typu jsou nejčastěji vzdělávání žáci s vysokofunkčním autismem a Aspergerovým syndromem.

S tímto přímo souvisí i vymezení dvou základních forem integrace a sice integrace individuální a skupinová.

Individuální integrace znamená umístění jednoho žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školy hlavního vzdělávacího proudu nebo do školy samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem postižení. **Skupinová integrace** pak znamená zřízení celé třídy, oddělení nebo skupiny v běžné škole, nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem postižení (Bazalová, 2012, s. 140-141).

Při individuální integraci je žák vzděláván podle individuálního vzdělávacího programu (IVP), při integraci skupinové je vzděláván dle upraveného školního vzdělávacího programu (ŠVP) (Štruncová, ©2010).

2.3.2 Systém vzdělávání dětí a žáků

Vzdělávání dětí, žáků a studentů s PAS je realizováno formou individuální, skupinové, či kombinované formy integrace, přičemž se toto vzdělávání rozděluje na:

- předškolní – mateřská škola běžná, nebo speciální;
- základní – základní škola speciální, praktická, běžného typu;
- středoškolské;
- vysokoškolské;
- domácí neboli individuální (Nováková, 2013, s. 54-61).

U dětí s PAS, které mají nerovnoměrný profil schopností a intelektu často dochází k **odkladu školní docházky**, záleží však na zvážení poradenského pracoviště, které stanoví, zda by nebylo další setrvání v předškolním zařízení pro dítě s PAS již příliš triviální. Nevýhodou odkladu se totiž může stát prohlubující se intelektový náskok před vrstevníky (a s tím související nuda a neochota k práci), sílící odpor ke spolupráci, horší usměrnitelnost dítěte, ale i vyšší věk, který dítě vyděluje z kolektivu. Při rozhodování o odkladu je tedy vždy nutné zvážit kvalitu současného a budoucího programu, případně možnost dítěte nastoupit do přípravných ročníků.

Speciální třídy pro žáky s PAS jsou typické strukturovaným programem přizpůsobeným specifikům daného handicapu a dále důrazem na princip behaviorální modifikace.

Sít' těchto tříd, které jsou typické převážně pro základní školy speciální, je však stále nedostatečná, poptávka často převyšuje nabídku.

Co se týká **středních škol**, navštěvují žáci s PAS všechny jejich typy (učební obory, průmyslové školy, humanitně a technicky zaměřené školy i gymnázia), přičemž je předpokladem pro studium alespoň částečná schopnost žáka osvojit si teoretické učivo a praktické dovednosti. Pro žáky s poruchami intelektu jsou typickým výběrem střední školy praktické.

Studium **vysoké školy** je typické převážně pro jedince s Aspergerovým syndromem, neobvyklé však není vystřídání několika škol a nedokončení studia. Problematickým se stává fakt, že tito studenti se učí pouze informace, které sami považují za důležité, necítí autority, nezvládají se přizpůsobit sociálním požadavkům a často neprojevují ctižádost k dobrému výkonu (Thorová, 2016, s. 378-384).

Některé ze specifik vzdělávání žáků s PAS v základní škole běžného jsou uvedeny v následující podkapitole: Legislativně ukotvená úprava vzdělávacích podmínek žáka s PAS. Specifické podmínky, postupy a strategie inkluzivního vzdělávání žáka jsou podrobně rozepsány v kapitole třetí.

2.4. Legislativně ukotvená úprava vzdělávacích podmínek žáka s PAS

Novelou školského zákona došlo ke změně ve vymezení osob se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), které se dříve rozlišovaly na osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Nyní se osobou se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí dítě, žák a student, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv potřebuje poskytnutí tzv. podpůrných opatření (Adamus, 2016, s. 28). Tito žáci jsou definováni jako takoví, kteří potřebují k překonání nezaviněných překážek ve vzdělávání určitou míru podpory, jež jim překlenutí těchto překážek umožní a dále zaručí rovnoprávný základ ve srovnání s ostatními (Michalík, Baslerová, Růžička, 2018, s. 15).

Mezi žáky s tímto znevýhodněním se řadí jedinci s mentálním, tělesným, zrakovým a sluchovým postižením, jedinci se závažnými poruchami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami a jedinci s autismem (Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání).

Žák s PAS je tedy ze zákona zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a při svém vzdělávání má nárok využívat náležitých podpůrných opatření.

2.4.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření (dále jen PO) jsou nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání žáka. Spočívají ve využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, dále také speciálních učebnic a dalších didaktických materiálů. V rámci podpůrných opatření je žákům navíc poskytována speciálně pedagogická péče, pedagogické či psychologické služby, zajištění služeb asistenta pedagoga a individuální podpora při výuce (Bartoňková, Vítková, 2016, s. 120). PO se člení do pěti základních stupňů, které závisí na míře potřebné podpory žáka ve vzdělávání.

S tím souvisí i odlišnost jednotlivých stupňů v náročnosti organizační, pedagogické a finanční, přičemž platí, že čím vyšší stupeň PO, tím větší náročnost v jeho poskytování. PO vyššího stupně mají být použita pouze v případě, že PO nižšího stupně nejsou dostačující (Adamus, 2016, s. 29).

První stupeň PO předpokládá taková opatření, která nevyžadují zvláštní institucionální podporu, ani navýšení finančních prostředků školy. Škola tak může PO poskytovat samostatně, a to ihned po zjištění určitých znevýhodnění žáka.

Ve druhém až pátém stupni PO se zvyšuje náročnost určitých opatření, a k jejich použití potřebuje škola jako nezbytnou podmínku vyjádření školského poradenského pracoviště (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 55).

Podpůrná opatření spočívají v následujícím:

- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení;
- úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb;
- zajištění výuky předmětů speciálně pedagogické péče;
- úprava podmínek ukončování a přijímání ke vzdělávání;
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek;
- využívání náhradních nebo podpůrných komunikačních systémů;
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání;
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu;
- využití asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka;

- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

S ohledem na nespočet rozdílností, kterými se projevuje spektrum poruch autistického spektra, je stanovení stupně PO vždy individuální. Záleží na konkrétní poruše, funkčnosti daného typu, specifických projevech, dovednostech i schopnostech jedince. Pravidlem však bývá, že žák s PAS ve svém vzdělávání vždy podpůrná opatření určitého stupně potřebuje. Pokud je žák individuálně integrovaný v běžné třídě, využívá zpravidla podpory asistenta pedagoga, jehož přítomnost je pro kvalitní inkluzivní vzdělávání velmi důležitá.

Pro úspěšnost vzdělávání žáka s PAS je také nezbytný dobře zpracovaný individuální vzdělávací plán a celkový individuální přístup.

Asistent pedagoga (dále jen AP) pracuje ve třídě pod vedením učitele a je součástí pedagogického týmu. Hlavními činnostmi AP při vzdělávání žáka s PAS je pomoc žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí a při komunikaci s vrstevníky, pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovně vzdělávací činnosti a při komunikaci se zákonnými zástupci žáka.

Konkrétně lze vymezit činnost AP u žáka s PAS následujícími body:

- budování sebeobslužných dovedností;
- nácvik a osvojení si časové a prostorové orientace;
- vytváření pracovního chování;
- budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům i dospělým;
- budování přiměřené sociální komunikace;
- rozvoj a praktické využívání komunikace;
- účelné využívání volného času;
- zpracování dokumentace žáka;
- zajištění kontaktu s rodinou a příslušným poradenským pracovištěm;
- příprava pomůcek, vizualizace, prostorového uspořádání (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 29-30).

Kromě výše uvedeného je přítomnost AP u žáka s PAS důležitá i z důvodu toho, že AP „tlumočí“ verbální pokyny, které jsou určené celé třídě. Pro žáka s PAS jsou pak sdělení přicházející od pedagoga mnohdy srozumitelnější.

Další důležitou funkcí AP je pomoc při zvládnání sociálních situací, a to především v nestrukturovaném čase přestávek (Bazalová, 2012, s. 149).

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) představuje stěžejní dokument ve vzdělávání a výchově žáka s PAS ve všech typech a stupních škol. Důvodem je fakt, že běžné osnovy, metody a postupy jsou použitelné jen v omezené míře a za předpokladu, že budou rozvíjeny i ty dovednosti, které vzhledem k postižení nejsou vytvořeny nebo jsou porušeny. Nerovnoměrný vývojový profil žáka s PAS společně se zvláštnostmi v chování, představuje značnou problematiku při tvorbě IVP.

Ten musí vždy vycházet ze všech specifík jedince a zároveň obsahovat takové speciální metody, postupy, strategie a pomůcky, které žákům umožní získávat informace z okolního prostředí co nejméně zkreslené (Čadilová, Žampachová, 2004, s. 5).

IVP vzniká ve spolupráci všech aktérů, kteří se na výchově a vzdělávání žáka podílejí, tedy učitele, vedení školy, pracovníka PPP nebo SPC, žáka a jeho rodičů. Mimo úpravu obsahu, metod a postupů vzdělávání obsahuje také popis žakových specifických obtíží se snahou omezit jejich příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti jeho vývoje. Žákovi je pak umožněno pracovat na optimální úrovni dle jeho schopností a individuálního tempa. Učitel tak může s žákem pracovat na úrovni, které žák dosahuje, bez obav z neplnění učebních osnov, jelikož IVP sám o sobě předpokládá jejich úpravu (Zelinková, 2001, s. 172-177).

3. Výchově vzdělávací potřeby a intervence

Jak uváděla předchozí kapitola, žáci s PAS patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, k jejichž vzdělávání je nezbytné využívat speciální metody, prostředky a formy vzdělávání. Celý proces vzdělávání je upraven tak, aby byly deficity vyplývající ze znevýhodnění žáků řádně kompenzovány a zajistily tak dostatečně podporující systém. Jelikož je skupina žáků s PAS velice specifická, jsou specifické i její potřeby, které vyplývají především z narušených oblastí, tedy oblasti komunikace, sociálního chování, motivace, představitosti, hry a zájmů. Od potřeb intaktních žáků se tedy velice liší a představují tak značně náročné požadavky na práci všech osob podílejících se na výchově a vzdělávání.

3.1. Výchově vzdělávací potřeby žáka

Problematika PAS jakožto komplexní a neuchopitelný fenomén se u jednotlivců projevuje různými, mnohdy velmi odlišnými způsoby, proto jsou i výchově vzdělávací potřeby žáků s PAS různé. Didaktická intervence musí vždy vycházet z konkrétní symptomatiky žáka, jeho silných a slabých stránek a opírat se výsledky z multidimenzionálního vyhodnocení. Neexistuje jedna určitá, specifická strategie, která by byla uplatnitelná u všech žáků. Vždy je nutné vycházet z individuálních potřeb, schopností a dovedností konkrétního jedince, a na základě toho vytvořit konkrétní výchově vzdělávací intervenci, která má za cíl naučit žáka s PAS mimo jiné i dovednosti a zvyky, které se u ostatních žáků vyvíjejí samy.

Výchově vzdělávací potřeby lze u žáků s PAS rozdělit do následující oblastí:

- Sociální oblast;
- oblast komunikace a jazyka;
- kognitivní oblast;
- oblast afektů a emocí;
- percepční oblast;
- problémy s chováním;
- autonomie.

Každá tato oblast představuje hlavní body toho, co by si měl žák na základě výchově vzdělávacích intervencí ideálně osvojit.

- Sociální oblast:
 - Používat základní pravidla podílení se na sociálních interakcích a aktivitách;
 - interpretovat sociální chování ostatních;
 - vyvinout si schopnosti řešení problémů;
 - vhodně načasovat sociální interakce a sociální konvence;
 - reagovat na výchovně vzdělávací potřeby.

- Oblast komunikace a jazyka:
 - Používat širší rozsah komunikačních funkcí;
 - používat neverbální komunikaci;
 - chápat komunikaci druhých;
 - chápat sociální použití komunikace;
 - komunikovat v nouzových situacích.

- Kognitivní oblast:
 - Jednat účelně v daném prostředí;
 - integrovaně reprezentovat funkční a fyzické vlastnosti a kategorie konceptů;
 - rozvinout flexibilitu, multitasking a řešení problémů.

- Oblast afektů a emocí:
 - Naučit se strategie autoregulace;
 - chápat a sdílet vlastní emoce;
 - projevovat city;
 - umět číst emoce druhých.

- Percepční oblast:
 - Naučit se eliminovat senzoricke stimulaci;

- naučit se tolerovat senzorickou stimulaci;
 - uspokojovat senzorické stimuly společensky akceptovatelným způsobem.
- Problémy s chováním:
 - Osvojit si způsoby sociálně akceptovatelného alternativního chování.
- Oblast autonomie:
 - Naučit se dovednosti potřebné pro zvládnání každodenního života.

Pokud budou výchovně vzdělávací strategie aplikovány důsledně, bez improvizací nebo uspěchaných řešení, s ohledem na individualitu konkrétního žáka, může tento žák dosáhnout významného pokroku ve všech oblastech vývoje a prožít tak plnohodnotnější život (Cottini, Vivanti, 2017, s. 52-60).

3.1.1 Typy výchovně vzdělávacích intervencí

V souvislosti s rozšiřováním poznatků z oblasti PAS a propracovanějšími diagnostickými kritérii, dochází i k rozvoji intervenčních programů různého zaměření. Tyto programy v sobě zahrnují poznatky z kognitivní, vývojové a behaviorální psychologie i speciální pedagogiky, a kladou vysoké nároky na míru propracovanosti edukativního systému i na osobnost všech zúčastněných aktérů (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 171). Nejlepších výsledků v účinnosti zvolených intervencí představují strukturované intervenční strategie, které využívají behaviorální metody, pracují s vizuálními informacemi, pochopitelnými a předvídatelnými pravidly a také s motivací. Tyto strategie, mezi něž patří například aplikovaná behaviorální analýza a strukturované učení, podrobně popisuje následující podkapitola.

Intervence lze rozčlenit do třech základních linií, které se vzájemně prolínají a ovlivňují:

- adaptivní intervence – Jejím cílem je zlepšit adaptibilitu jedince vytvářením žádoucích dovedností, které eliminují riziko vzniku problémového chování. Jedná se o posilování získaných, a podporu nedostatečně rozvinutých dovedností z oblasti sociálních, pracovních a volnočasových návyků, komunikace, i percepčních a vizuomotorických dovedností.

- preventivní intervence – Těžištěm práce je ve vytvoření prostředí, které bude vyhovovat jedincovu kognitivnímu stylu i jeho percepčním potížím a problémům. Předpokládá, že pokud jedinec bude obklopen prostředím, které pro něho bude představovat bezpečí, bude pak schopný lépe přijímat nové informace a zároveň se sníží pravděpodobnost výskytu jeho problémového chování.
- následná intervence – Jedná se o intervenci, která následuje po výskytu problémového chování a používá se vždy ve spojení s výše uvedenými intervencemi. Jejimi nejčastějšími cíli je odstranění agresivity, afektivních záchvatů, sebezraňování, stereotypního chování, senzorické hypersenzitivity, extrémního odmítání sociálního kontaktu, či ulpívavého vyžadování obsedantního dodržování rituálů (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 171-172).

3.2. Výchovně vzdělávací strategie

Jak již bylo výše uvedeno, stejně tak, jak se liší projevy symptomatiky PAS, liší se i přístup, který je při výchově a vzdělávání jednotlivých žáků uplatňován. Neexistuje konkrétní, stoprocentně účinná strategie, která by mohla být univerzálně použitelná pro všechny jedince s PAS. Osoby, věnující se výchově a vzdělávání těchto žáků, musí vždy vycházet z individuality každého z nich a řídit se jejich specifickými potřebami. Na základě toho je poté možné vybírat z jednotlivých strategií vhodné metody práce, jejichž využití se jeví pro práci s žákem jako nejvhodnější. Vybrané metody z konkrétních strategií lze vzájemně kombinovat a hledat tak nejvhodnější cesty ve výchově a vzdělávání žáků s PAS. Níže jsou uvedeny současně využívané strategie, které se při práci s žáky s PAS ve školním prostředí osvědčily. Aby však byly tyto intervence účinné, je zapotřebí, aby v sobě vždy zahrnovaly níže uvedené:

- Úpravu prostředí a obecné intervenční strategie přizpůsobené specifiku poruchy –zajištění předvídatelnosti, strukturovaného času a vizualizovaných instrukcí;
- modifikaci životního stylu – zvolení správného typu školního zařazení, trávení volného času a společenského uplatnění;
- rozvoj dovedností spočívající v nácviku komunikace, nácviku her a volné činnosti, rozvoji a posilování sociálních interakcí, nácviku praktických sociálních dovedností a pracovního chování, a dále také v možnosti volby a přípravě na zaměstnání;
- nácvik relaxačních technik;
- modelové nácviky zvládnutí určitých situací;
- přiměřenou motivaci;

- programy cílené na rozvoj všech zúčastněných aktérů výchovně vzdělávacího procesu, tj. učitele, rodiče, či terapeuta (Thorová, 2016, s. 402).

3.2.1 Strukturované učení

Metoda strukturovaného učení byla vyvinuta speciálně pro vzdělávání dětí s autismem a patří mezi nejvíce používanou na našem území. Vychází z Loovasovy intervenční terapie a programu TEACCH (Treatment and Education of Autism and Communication Handicapped Children), v němž je metodika práce postavena na teoriích učení a chování (Adamus, 2016, s. 36). Základem obou výše zmíněných přístupů je behaviorální a kognitivně-behaviorální intervence, přičemž behaviorální intervence je zaměřena na vnější změnu podmínek učení a chování, kdežto kognitivně-behaviorální intervence se zaměřuje také na změnu myšlení konkrétního jedince s PAS. Při uplatňování zmíněných intervencí hraje zásadní roli míra symptomatiky a mentálního handicapu jedince, dále také jeho osobnostní a charakterové zvláštnosti (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 25). Strukturované učení představuje komplexní vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti v činnostech, a především jasné uspořádání prostředí, ve kterém se žák s PAS pohybuje. Tím, že tato metoda značně kompenzuje znevýhodnění vyplývající ze symptomatiky PAS, je pro žáka vytvářeno prostředí, které pro něj představuje logičnost, řád, pocit jistoty a bezpečí. To umožňuje lepší snášení nových úkolů a nepředvídatelných událostí, zlepšuje celkovou adaptabilitu, a především zmírňuje úzkost vyplývající z nejistoty a zmatku (Thorová, 2016, s. 402-403). Cílem je tedy především vytvoření takového prostředí, které je pro jedince dobře srozumitelné a přehledné. A dále představuje prostor, ve kterém je žákovi s PAS umožněno zažít úspěch, a míra jeho problémového chování je značně minimalizována (Adamus, 2016, s. 36).

Principy strukturovaného učení jsou postaveny na odstranění deficitů vycházejících z diagnózy a současně také na rozvoji silných stránek žáků s PAS. Předpokladem pro úspěšnost výše uvedeného je individuální přístup, strukturalizace prostoru a činností, poskytování vizuální podpory a využití vhodné motivace. Základním pravidlem při uplatňování principů strukturovaného učení je nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 29).

Základními principy strukturovaného učení jsou:

- Individualizace;
- strukturalizace;
- vizualizace;
- motivace.

Individualizace

Představuje hluboké poznání a následné zohledňování konkrétního jedince, individuální řešení jeho problémů a celkovou práci s tímto jedincem v individuálním vztahu. To znamená převážně individuální volbu metod a postupů výchovy a vzdělávání, ale dále také individuálně upravené prostředí, volení úloh, formy vizualizace, motivace a komunikace (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 30). Důslednost v uplatňování tohoto principu je velmi důležitá, zvláště proto, jelikož projevy a symptomy žáků s PAS jsou různé a v rámci diagnóz velmi rozličné. Rozdílnost žáků s PAS v mentální úrovni, ve způsobu komunikace, v míře a četnosti autistických projevů, v temperamentu, ve schopnosti koncentrace a mnohém dalším jednoznačně individuální přístup vyžaduje a pro úspěšnost vzdělávání žáků v běžné škole je považován za stěžejní (Adamus, 2016, s. 36-37).

Strukturalizace

Označuje členění zajišťující přehlednost konkrétního sdělení či situace, jež poskytuje jedinci jistotu a umožňuje mu lépe vykonávat každodenní činnosti (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 30-31). Představuje právě výše zmíněná jasná pravidla, zprůhlednění posloupnosti v činnostech a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se žák s PAS pohybuje (Adamus, 2016, s. 37). Při vzdělávání žáka s PAS jde především o to, aby prostředí, ve kterém se uskutečňuje vzdělávací proces představovalo prostor, ve kterém se bude žák cítit neohroženě, jistě a bude dobře pracovat. K tomuto je nutné viditelné uspořádání prostředí, času i jednotlivých činností, což žákovi umožní lepší orientaci v čase i prostoru, pružnější reakce na změnu, a stres i projevy afektivity či agresivity budou minimalizovány. Zjednodušeně dává strukturalizace žákovi s PAS možnost odpovědět si na zásadně důležité otázky: „Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?“ (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 40).

Vizualizace

Vizualizace se opírá o jednu ze silných stránek jedinců s PAS, tj. o dobré zrakové vnímání. Zajišťuje, že žákovi s PAS jsou informace podávány v takové formě, v jaké jim dokáže snadněji i rychleji porozumět, a následně podle nich jednat. Dále je informace také pomáhá založit a udržovat. Forma vizuální podpory pomáhá zlepšit pozornost, paměť, rozvíjí komunikační dovednosti, zvyšuje pružnost v pochopení, přijetí i konání. Tím vším usnadňuje nezávislost a samostatnost, zvyšuje sebevědomí a v neposlední řadě dává šanci lépe uspět. Vizualizace funguje společně se strukturalizací, se kterou se vzájemně doplňují, ovlivňují se a pomáhají žákovi s PAS odpovědět si na výše zmíněné otázky: „**Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?**“ (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 41).

- **Kdy?** – Odpovídá na otázku, kdy se bude konkrétní činnost dít. Představuje vizualizaci času, který je žákovi zkonkrétněn formou konkrétních předmětů, obrázků, fotografií nebo i psanými texty. K zajištění časové předvídatelnosti průběhu dne i k plnění konkrétních úkolů jsou používány nástěnné nebo přenosné denní či dlouhodobé režimy, rozvrhy hodin, zápisníky nebo diáře. Pro lepší zpřehlednění se na výše uvedených pomůckách zviditelňují také splněné činnosti, a to prostřednictvím odškrtnutí, odkládáním symbolů nebo posouváním šipky.
- **Kde?** – Odpovídá na otázku, kde bude žák vykonávat činnost. Znamená vizualizaci pracovního i relaxačního prostoru. Ten může být opět znázorněn prostřednictvím denního režimu či rozvrhu dne, dále může být také vyznačen například kobercem, paravánem, skříňkami nebo barevnými páskami.
- **Co?** – Odpovídá na otázku, co bude žák dělat a co se od něj při plnění úkolu očekává. Jedná se o vizualizovanou úpravu úkolů (například v pracovních sešitech) s cílem ozřejmit jejich zadání, případně množství. To je možné provádět formou zápisů do sešitů, nákresů nebo předchozím seznámení žáka s postupem práce.
- **Jak?** – Odpovídá na otázku, jak má žák úkol plnit. Znázorňuje popis postupu při plnění úkolů, který by měl být ideálně vizuálně znázorněn.
- **Jak dlouho?** – Odpovídá na otázku, jak dlouho bude žák vykonávat určitou činnost a kdy bude tato činnost ukončena. Určení množství úkolů či délky práce předpokládá vizuální znázornění například označením počtu řádků či příkladů, které má žák napsat nebo vypočítat.

- **Proč?** – Odpovídá na otázku, proč má žák danou činnost vykonávat. Zásadní roli zde hraje motivace a systém odměňování, který je uveden níže (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 41-43).

Při odpovědích na otázky: „Jak? Jak dlouho?“ pomáhají také tzv. procesuální schémata znázorňující vizualizovaný sled konkrétní činnosti rozdělený na dílčí kroky. Procesuální schémata mohou být vytvořena prostřednictvím reálných předmětů, obrázků či fotografií a dále také formou textu (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 62-65).

Motivace

Motivace hraje klíčovou roli při způsobu ovlivňování chování žáků s PAS. Jejím prostřednictvím je možné žáka aktivovat k činnosti a zároveň ovlivňovat jeho chování tak, aby bylo sociálně i komunikačně přiměřené. Poskytnutí odměny ihned po splnění určité činnosti nebo po použití vhodného modelu chování, zvyšuje pravděpodobnost toho, že žák bude toto chování v budoucnu opakovat. Formy odměn mohou být sociální, materiální nebo činnostní. U žáků s PAS jsou upřednostňovány nižší formy odměn, tedy odměny materiální (například samolepka, razítko, drobný předmět, pamlsek), nebo odměny činnostní, které umožní žákovi vykonávat oblíbenou činnost (například práci na počítači, prohlížení encyklopedie). Sociální formy odměn (například pochvala nebo úsměv) nejsou u žáků s PAS funkční, jelikož jim žáci dostatečně nerozumí (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 44). Způsoby odměňování jsou dvojího typu. Prvním způsobem odměňování je ten, kdy je odměna předána ihned po splnění zadané práce nebo činnosti, druhý způsob odměňuje žáka až po splnění série úkolů. Záměrem druhého způsobu je docílit toho, že je žák schopen přiměřeně dlouhou dobu spolupracovat, chovat se žádoucím způsobem a je přitom co nejvíce samostatný. Ke splnění těchto cílů se využívá tzv. žetonový systém odměňování, v jehož rámci žák získává žetony jako odměnu za splněné úkoly. Za nasbírání požadovaného počtu žetonů pak získává oblíbenou věc nebo aktivitu. Jelikož je odměnu také potřeba vizualizovat, je žetonový systém odměňování znázorněn prostřednictvím žetonové či motivační tabulky (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 68-71).

Aby mohl žák s PAS účelně využívat výše uvedených pomůcek (tzn. například režimů, rozvrhů, procesuálních schémat, motivačních tabulek atd.) je zapotřebí, aby konkrétní pomůcky byly vždy vytvořené dle jeho individuálních potřeb a schopností.

Pro žáka musí být tyto pomůcky jasné, přehledné, srozumitelné a ve svém důsledku musí podporovat jeho samostatnost.

Metody strukturovaného učení

Jelikož běžně využívané metody učení se dají u žáků s PAS aplikovat jen částečně, je zapotřebí je vždy individuálně přizpůsobit konkrétnímu jedinci tak, aby odpovídaly jeho vývojové úrovni. Využívané, níže popsané metody, vycházející převážně z vývojové psychologie a behaviorální terapie, a jsou hodnoceny jako účinný a efektivní nástroj při intervenci u žáků s PAS, který přináší trvalé změny v chování.

- Metoda přiměřenosti – Základní a nejdůležitější metoda, která předpokládá respektování vývojového profilu žáka, jeho silných i slabých stránek a celkové přizpůsobení pedagogova přístupu k žákovi.
- Metoda postupných kroků – Často využívaná metoda, ve které jde o postupný nácvik jednotlivých kroků při plnění určitého úkolu. Předem stanovený plán a jeho jednotlivé kroky vedoucí k cíli jsou základním požadavkem na práci pedagoga.
- Metoda zpevnování – Efektivní metoda, uplatňována při upevnování nabytých dovedností, které by měl pedagog využít jako přirozeného pokračování dané činnosti. Využití metody je možné v průběhu nácviku anebo po skončení nácviku nové dovednosti, důležité je však její systematické používání, které se odvíjí od potřeb konkrétního žáka.
- Metoda modelování – Metoda aplikovaná společně s metodou zpevnování, jenž se využívá k získání nových dovedností v situacích, při nichž je nácvik chování pro žáka zdlouhavý anebo je pro něj cílové chování obtížně přijatelné.
- Metoda nápovědy a vedení – Metoda využívající různé formy vedení, předpokládající aktivní pomoc pedagoga žákovi ve formě nápovědy (gesto, oční kontakt, slovo, obrázek, nápis, zvuk, fyzická manipulace), jejímž cílem je zvýšení šancí žáka na úspěšné splnění úkolu. Z důvodu podporování samostatnosti žáka je však nezbytné nápovědu postupně snižovat a vhodně volit, a to proto, aby nedošlo k nepřiměřené závislosti žáka na pomoci pedagoga.
- Metoda vytváření pravidel – Metoda používaná všude tam, kde se vyskytuje potřeba dodržování pravidelně se opakujícího postupu při plnění určitého úkolu.
- Metoda instrukce – Metoda spočívající v poskytnutí pomoci prostřednictvím použití určitých signálů (verbálních, neverbálních, vizualizovaných) při zvládnutí určitého úkolu.

Vyslané signály, které musejí být žákovi vždy srozumitelné, představují jasnou instrukci pro splnění daného úkolu.

- Metoda vysvětlování – Metoda využívaná ve spojení s vizualizovanými instrukcemi, které konkrétní sdělení doplní a umocní jeho význam. Při její aplikaci je nutné dbát na volbu slov a vět, které by měly být pro žáka dobře srozumitelné a prakticky aplikovatelné.
- Metoda demonstrace – Metoda vycházející z prvotního předvedení konkrétní činnosti pedagogem žákovi, s požadavkem pedagoga na následovné zopakování této činnosti žákem. Přičemž platí, že během demonstrace se od žáka očekává pouze sledování, nikoliv aktivita.
- Metoda napodobování – Metoda, která lze použít jen u žáků, kteří nápodobu v řízených situacích zvládají, a pouze v takových situacích, aby nedošlo k záměně s demonstrací. Formy nápodoby mohou být uskutečňovány od jednodušší (motorická nápodoba) až po velmi obtížné (nápodoba sociálních situací a přiměřeného chování).
- Metoda povzbuzování – Metoda přispívající k aktivizaci žáka a k posilování jeho pozitivních reakcí. Forma povzbuzování ze strany pedagoga představuje takovou činnost, která žákovi pomůže zadaný úkol správně splnit a zároveň nepřerůstá v nepřiměřené naléhání. Povzbuzování může mít podobu verbální, neverbální, fyzickou ale i materiální.
- Metoda ignorace – Metoda vědomého přehlížení, která je často využívána při projevech problémového chování, či dožadování pozornosti pedagoga žákem v situacích, jež pedagog hodnotí jako žákem zvládnutelné bez nutnosti pomoci (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 75-85).

3.2.2 Augmentativní a alternativní komunikace

Jelikož je schopnost komunikace u žáků s PAS výrazně narušena, její chápání není dostatečně vyvinuto a účel komunikace je pro ně hůře srozumitelný, je nutné při jejich výchově a vzdělávání používat takové formy komunikace, které budou vždy individuálně uzpůsobené jejich konkrétním možnostem a potřebám. Stěžejním je, aby byl žák zvolenému způsobu komunikace schopen porozumět, sdělené informace pochopil a udržel je déle v paměti (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 45). Vyrovnávání komunikačních deficitů umožňuje tzv. systém augmentativní a alternativní komunikace (AAK). Cílem **augmentativní neboli doplňující komunikace** je podpora již existujících, ale přesto nedostatečných komunikačních schopností. **Alternativní neboli náhradní komunikace** je oproti tomu používána jako náhrada mluvené řeči.

Alternativní komunikace je využívána zejména u těžších forem PAS a dále také u kombinovaných postižení. U žáků s PAS vzdělávaných v běžné škole jsou využívány formy komunikace augmentativní, zejména využívání pomůcek ve formě psaných slov, obrázků a fotografií.

Systémy AAK zahrnují komunikační prostředky jako je oční kontakt, mimika, gesta, znaková řeč, prstová abeceda, obrázky, předměty, symboly, počítače anebo pomůcky s hlasovým výstupem. Jejich výhodou je u žáků s PAS snižování pasivity a frustrace z nepochopení, rozšiřování možností aktivní komunikace a zapojení se do činností, rozvíjení kognitivních jazykových schopností a podpora samostatnosti v rozhodování (Klenková, J. in Vítková, 2004, s. 147-149). Jako nejvhodnější forma komunikace u žáků s PAS je vyhodnoceno názorné spojení mezi symbolem a jeho významem, tzn. komunikace s vizuální podporou.

Komunikační systémy využívané ve výuce žáků jsou následující:

- Piktogramy – Zjednodušené zobrazení osob, předmětů, činností, vlastností a dalších pojmů, jenž jsou snadno srozumitelné, umožňují rychlou orientaci a jejich řazením lze skládat věty, rozvrh hodin a program dne. Využívají se současně s mluvenou řečí a manuálními znaky.
- Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS) – Systém založený na principech amerického systému: *The Picture Exchange Communication System* (PECS), jehož verzi pro naše podmínky upravila Mgr. Knapcová. Rozpracování programu do několika lekcí, ve kterých žák postupuje od motivační výměny obrázku za požadovaný předmět, přes diferenciaci obrázků, tvorbu tabulek a smysluplných vět, vychází z principů Aplikované behaviorální analýzy (viz níže).
- Znak do řeči – Doplněk mluvené řeči, ve kterém se s pomocí znaků komunikuje formou založenou na řeči těla a mimice.
- Sociální čtení – Využívá se k získání poznatků o okolním světě a znamená poznávání, interpretaci a přiměřené reagování na zřetelná znamení.
- Makaton – Jazykový program poskytující základní prostředky komunikace, využívá manuální znaky doplněné mluvenou řečí a symboly (Adamus, 2016, s. 41-42).

Kromě komunikačních systémů jsou také využívány různé pomůcky. Jedná se například o tzv. referenční předměty (miniatury reálných předmětů), písmena a psaná slova, obrázky, tranzitní karty označující začátek i konec činností a fotografie, reálně zobrazující dané předměty, činnosti, osoby a místa.

Dále je možné využívat speciálních softwarů (např. SymWriter, Altík) a technických pomůcek s hlasovým výstupem (GoTalk, VoiceCue). (Adamus, 2016, s. 42-43).

3.2.3 Behaviorální přístupy

Z behaviorálního hlediska je na PAS pohlíženo jako na syndrom, který se projevuje deficitem v chování a také excesy. Deficity označují takové projevy, které se nevyskytují v dostatečné míře anebo vůbec, jedná se tedy o specifickou triádu PAS. Za excesy jsou považovány takové projevy chování, které se svou intenzitou a frekvencí jeví jako nepřiměřené (např. sebestimulace, nutkavé chování, sebezraňování). Základem behaviorálních přístupů je pečlivá a přesná analýza chování konkrétního jedince, která v sobě zahrnuje intenzitu, frekvenci a okolnosti určitého chování. Na jejím základě jsou aplikovány principy, které chování ovlivní žádoucím směrem, přičemž nalezení konkrétních vhodných postupů vychází z tzv. modelu ABC lidského chování. U excesů jde o principy snižující intenzitu nežádoucího chování, u deficitů o principy, jež zvyšují intenzitu chování žádoucího (Schopler, Mesibov, 1997, s. 25-28).

Model ABC lidského chování je popisován následovně:

- A (antecedent) = vnitřní nebo vnější spouštěč chování
 - vnitřní spouštěč označuje to, co se v jedinci odehrává před nežádoucím chováním (emocionální nebo fyziologický stav, potřeby, motivace);
 - vnější spouštěč označuje cokoli, co jedince před výskytem nežádoucího chování obklopuje (přítomnost či deficit předmětů, chování lidí);
- B (behavior) = vlastní chování jedince;
- C (consequence) = následek, nebo také zpevňovač, tedy vše, co následuje po nežádoucím chování.

Je-li například žádoucí, aby se určité chování opakovalo v budoucnu (B), musí se po něm vyskytnout takové následky (C), které jedinci přinesou dostatečný zisk a budou ho motivovat při stejných spouštěcích (A) k opětovnému použití konkrétního chování (B) (Jůn, H. in Čadilová, Jůn, Thorová, 2007, s. 109).

Z výše uvedeného modelu vychází **behaviorální terapie** (dále jen BT) zaměřená na změnu vnějšího chování jedince, a **kognitivně-behaviorální terapie** (dále jen KBT), která se mimo změny vnějšího chování soustředí také na prvotní změnu jedincova myšlení. BT je doporučována u jedinců s PAS, kteří nechťejí spolupracovat, nekomunikují, nejsou schopni vyjádřit své pocity a se svým chováním jsou spokojeni.

KBT je naopak vhodná pro takové jedince s PAS, kteří jsou ochotni a schopni spolupracovat, komunikovat, vyjádřit své pocity a uvědomují si problémy spočívající v jejich chování (Bazalová, 2012, s. 196). Při BT, která je určena jedincům od 6. roku, se využívají techniky jako je přehrávání rolí, hry a práce s pracovními listy. Při KBT je využíváno tzv. kognitivní restrukturalizace (práce s myšlenkami a jejich přerámování), expozice (vystavení problému), přehrávání rolí, hraní her a práce se systémem odměn. Aplikace KBT se doporučuje až od 11. roku (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 118-119).

U jedinců s PAS je v souvislosti s metodami využívanými pro zlepšení sebeobslužných činností a eliminaci problémového chování často využívána tzv. **Aplikovaná behaviorální analýza neboli ABA**.

ABA vznikla pod vedením O. I. Lovaase. Jedná se o vysoce individuální, propracovaný, strukturovaný a systematický intervenční program, který je rozložen do několika oblastí, podrobně rozpracovaných do dílčích kroků. Cílem programu je úprava (emočního, jazykového i sociálního) chování jedinců s PAS, při které je pracováno s pozitivními odměnami a různou mírou podpory, která se postupně odbourává (Thorová, 2016, s. 406). Změn v chování se u jedinců s PAS dosahuje prostřednictvím vysoce intenzivního cvičení (25-40 hodin týdně) pod vedením terapeuta. Nevýhodou je velká finanční i časová náročnost. (ABA terapie, [b.r.]).

Při výchově a vzdělávání žáků s PAS je kromě metod strukturovaného učení běžně využíváno několika behaviorálních postupů:

- Pozitivní posilování – žádoucí prvek v chování je posilován tím, že pokud se v chování jedince vyskytne, následuje za něj odměna;
- negativní posilování – žádoucí chování je posilováno tím, že je po jeho výskytu eliminováno nepříjemné;

- vyhasínání – zmírnění nežádoucích projevů chování tím, že určité chování přestane být pozitivně posilováno (Schopler, Mesibov, 1997, s. 28-30);
- formování – upevňování dovednosti, kterou jedinec zvládá, s postupným rozšiřováním o další kroky;
- hraní rolí – trénink určitého chování v umělém a později reálném prostředí;
- zastavení myšlenek – odvrácení pozornosti, využití promlouvajících a zklidňujících karet;
- kognitivní restrukturalizace – přerámování myšlenek (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 124-129).

Typickým příkladem pozitivního a negativního posilování při vzdělávání žáků s PAS je využívání tzv. pozitivního a negativního žetonového hospodářství. Pozitivní žetonové hospodářství zpevňuje žádoucí chování tím, že žák vždy po zvládnutí očekávaného chování obdrží žeton, přičemž za určitý počet žetonů získává smlouvenou odměnu. Negativní žetonové hospodářství eliminuje problémové chování tak, že je po důkladném pozorování frekvence nežádoucího chování vytvořen denní průměr, při jehož překročení žák odměnu nedostává (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 126).

Behaviorální přístupy jsou při výchově a vzdělávání žáků s PAS velmi často využívány ve spojení se strukturovaným učením. Nejčastěji jsou uplatňovány při nácvičování sociálních, sebeobslužných a pracovních dovedností, a dále také při řešení problémového chování. Níže uvedené kapitoly uvádějí konkrétní informace o podobě využívání těchto přístupů.

3.2.4 Nácvičování dovedností

Důsledkem deficitů vyplývajících z diagnózy žáka s PAS je jeho nerovnoměrný vývoj, problémy v chování a nesamostatnost. Úkolem všech aktérů podílejících se na výchově a vzdělávání tohoto žáka je zaměřit se na takové klíčové oblasti, které jsou zásadní pro žákův další rozvoj, zmírnění problémového chování, posílení samostatnosti a úspěšné fungování ve společnosti. Jednotlivé oblasti od sebe nelze oddělovat, jelikož na sebe navazují a vzájemně se prolínají. Mezi tyto oblasti se řadí sociální a pracovní chování, komunikace, sebeobsluha a volný čas (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 140-157). Prolínání hranic jednotlivých oblastí je znatelné kupříkladu u sociálních, komunikačních a sebeobslužných dovedností, v praxi je od sebe totiž nikdy nelze izolovat.

Nejvyužívanějšími pomůckami v těchto oblastech jsou procesuální a pracovní schémata, a dále tzv. sociální scénáře, které se snaží prostřednictvím vizuální podpory kompenzovat nedostatečný vnitřní scénář (jazyk), scénářem externím (Gillberg, Peeters, 2008, s. 114). Návky dovedností probíhají dle svého zaměření v rámci běžné výuky nebo prostřednictvím předmětu speciálně pedagogické péče.

Pomůcky využívané při nácviku dovedností:

- **Procesuální schémata:** Představují vizuální znázornění sledu po sobě jdoucích kroků libovolné činnosti, které poskytuje žákovi s PAS informaci, jak danou činnost provádět. Rozpracování činnosti musí být provedeno jako analytický proces, se snahou rozdělit danou činnost na co nejvíce dílčích kroků, kterým je žák schopný porozumět a zvládnout je. Procesuální schémata jsou nejvíce využívána při provádění sebeobslužných činností a mají různé formy. Nejjednodušší forma je předmětová, která využívá reálných předmětů. Nejvíce používanou je forma obrazová, jež pracuje s fotografiemi, obrázky a piktogramy. Je-li žák schopen porozumět psanému textu, využívá se u něj forma psaná, mající podobu karet se slovními obrazy, nebo forma bodově psaného textu, ze kterého se vykonané kroky odškrtávají (Čadilová in Čadilová, Jůn, Thorová, 2007, s. 80-81).
- **Pracovní schémata:** Znamenají vizualizaci činností, která dává žákovi odpovědi především na to, jak dlouho bude činnost vykonávat a dále také na to, jakou činnost bude vykonávat, co bude následovat po jejím skončení a i to, jak žák pozná, že je práce ukončena. K jednotlivým činnostem jsou vypracovány jejich postupné kroky a přehledné úkoly s jasným ukončením každého z nich (Schopler, Mesibov, 1997, s. 223). Ve školním prostředí mohou být používána pro rozpracování jednotlivých předmětů během dne, ale i přestávek.
- **Sociální scénáře (příběhy):** Jsou didaktickou strategií, která se snaží žákovi s PAS co nejlépe objasnit sociální pravidla. Představují krátký příběh popisující konkrétní situaci, osobu, schopnost, událost nebo koncept pomocí směrnic, nebo vhodných sociálních reakcí. Konkrétní příběh vždy popisuje místo, kde se situace odehrává, zúčastněné osoby, časový sled jednotlivých kroků a také zdůvodnění, proč je v dané situaci zapotřebí chovat se určitým způsobem. Jejich cílem je dopracovat se k pochopení sociální situace žákem, a to prostřednictvím metodického přístupu zaměřeného na vizualizaci.

- **Kreslené dialogy:** Jsou intervenční strategií pro vyjasnění sociálních situací a vysvětlení chování druhých osob. Používají se u žáka, který nedokáže pochopit rychlou výměnu informací v normálním rozhovoru. Schematické obrázky, využívající různých symbolů a barev jsou pro lepší pochopitelnost doplněny slovně (Cottini, Vivanti, 2017, s. 83).

Na rozvoji pracovních, sociálních, komunikačních a sebeobslužných dovedností se v různé míře vždy musí podílet (a zároveň vzájemně kooperovat): rodina žáka, odborníci z SPC nebo PPP a v neposlední řadě také pedagogové. Povinnost pedagogů, je dána Rámcovým vzdělávacím programem, jehož cílem je vybavení žáka souborem klíčových kompetencí, které ho připraví na uplatnění ve společnosti. U žáka s PAS jsou za klíčové kompetence pro budoucí život považovány kompetence komunikativní a sociální, které spolu velmi úzce souvisí. (Nováková, 2013, s. 99) Jejich nácviky mohou ve školním prostředí probíhat v rámci předmětu speciálně-pedagogické péče, volitelného předmětu, anebo prostřednictvím kroužku (Betts, Gerber-Eckard, 2007, s.143).

S ohledem na specifikaci vzdělávání žáka, je pozornost nejvíce zaměřena na zvládnutí nových dovedností a rozvoj oblastí komunikace a sociálního chování. Ostatní oblasti dovedností jsou s ohledem na rozdělení rolí a míru možnosti působení ve výchovném a vzdělávacím procesu ve školním prostředí, uvedeny jen okrajově. Rozvoj níže uvedených dovedností vychází vždy z aktuálních potřeb žáka.

Zvládnutí nových dovedností

Zvládnutí nových dovedností ve školním prostředí musejí vždy předcházet návody a instrukce, které žákovi upřesňují zadání a jsou pro něj dobře pochopitelné. Jakmile žák instrukci chápe a zvládá ji vykonat, učí se generalizaci, která vede ke zevšeobecnění a využití zvládnutých dovedností v praktickém životě. Učení musí probíhat postupně, v návaznosti na stupeň obtížnosti nové dovednosti, a také s ohledem na vývojovou úroveň žáka a jeho specifické potřeby.

Při nácviu nových dovedností (převážně z oblasti sociální a komunikační), se využívá strukturovaných postupů, skládajících se ve většině případů z následujících, po sobě jdoucích kroků:

- Vysvětlení zadání, přiměřené instrukce – Instrukce musejí jednoduše a výstižně podávat vysvětlení jednotlivých kroků. Kroky je možné rozepsat a doplnit slovně, přičemž jejich nácvik by neměl přesahovat 10 minut.
- Modelování jednotlivých kroků – Po získání pozornosti žáka musí být nová dovednost přehrána pedagogem nebo spolužáky, a poté postupně modelována tak, aby ji žák pochopil a věděl, co a jak má dělat.
Modelování probíhá několika způsoby, s důrazem na předvedení jemných, ale důležitých momentů. Pro správné pochopení je možné demonstrovat dovednost v dobré i špatné verzi.
- Přehrávání rolí s oprávnou zpětnou vazbou – Po vymodelování dovednosti, následuje její částečná nebo celková demonstrace žákem před ostatními, která by měla být opakována, dokud žák nepředvede konkrétní dovednost správně. Poskytování zpětné vazby by mělo být citlivé a vyzdvihovat pozitivní chování.
- Nácvik dovednosti v a mimo skupinu – Jakmile žák zvládá výše zmíněný bod, následuje nácvik dovednosti v různých situacích, určitém čase a prostoru. Přičemž je dobré, podporovat zvládnutí strukturalizací činností a vizualizací požadavků (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 54-55).

Při výuce nových dovedností je také stěžejní pedagogova volba strategií učení se novým dovednostem, které by měly být pro žáka poutavé, zajímavé i zábavné (např. přehrávání rolí, kvízy, projekty, dílny, konverzační hry) a měly by zajistit udržení jeho pozornosti (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 54).

Pracovní chování

Úspěšnost a způsobilost k pracovnímu chování vychází především z uzpůsobení práce individuálním schopnostem žáka. Základem je vytvoření předvídatelnosti v pracovním prostoru a čase, a to především využitím strukturalizace a vizualizace. Obsah konkrétní činnosti musí být pro žáka „průhledný“, žák musí znát její cíl i jednotlivé kroky, kterými k cíli dospěje, a zvláště pak odměnu, kterou za dosažení cíle získá. Jedině tak lze docílit ideálního pracovního chování, při kterém žák zvládne respektovat čas, požádat o pomoc, nebýt náchylný k rozptýlení a je schopen přijímat nastalé změny (Gillberg, Peeters, 2008, s. 100-102).

Základním předpokladem pro osvojení pracovního chování je schopnost žáka vydržet sedět na místě. Teprve až ve chvíli, kdy je tato schopnost osvojena, je možné žáka postupně učit plnit zadané úkoly, respektovat požadavky pedagoga a spolupracovat s ním. Jakmile žák toto zvládne, může se teprve učit samostatné práci.

Na nácviku pracovního chování se zprvu podílejí rodiče v domácím prostředí, s nástupem do školy přebírá tuto funkci i pedagog, pro kterého je na počátku práce s žákem stěžejním to, aby našel takové pobídky, které budou žáka motivovat ke spolupráci a k plnění kladených požadavků (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 142-143).

Komunikace

Přestože jsou deficity v oblasti komunikace u žáků s PAS výrazné, speciálními metodami je vždy lze zmírnit (viz kapitola 3.2.2). Učení se jednotlivým funkcím komunikace je závislé na tom, zda je žák pasivní, či aktivní. Dalším důležitým faktorem je žákova úroveň expresivní složky řeči. Je-li tato složka narušena jen mírně, může žák díky nácviku zvládnout i vyšší funkce komunikace, jedná-li se o výrazné narušení, jsou komunikační strategie zaměřeny na zvládnání základních funkcí komunikace (vyjadřování potřeb a přání, upoutání pozornosti, odmítnutí atd.). Nácviky komunikace pod odborným vedením jsou zprostředkovávány prostřednictvím PPP a SPC.

Úroveň komunikace musí být vždy přizpůsobená žakovým individuálním potřebám, a to takovým způsobem, aby při ní byl co nejvíce nezávislý. Nejvhodnější formou je komunikace, která je více konkrétní a vizuálně prostorová (Gillberg, Peeters, 2008, s. 95-96).

Při komunikaci s žákem s PAS je vždy nutné dbát na to, aby žák sdělovaným informacím dobře rozuměl. K tomu, aby komunikace byla pro žáka s PAS srozumitelná, je potřeba, aby druzí v komunikaci s žákem respektovali následující:

- Používat klíčová slova a jednoduché věty;
- slova či věty doplňovat „přehrávanými“ gesty či mimikou;
- doplňovat komunikaci vizualizací;
- při opakovaném selhávání žáka volit jiná slova a jinak formulovat věty (Čadilová, Žampachová, 2010, s.144-145).

Sebeobsluha

Schopnost zvládat sebeobslužné činnosti podporuje samostatnost a zmenšuje závislost žáka na pomoci druhých, což představuje jeden ze základních cílů jeho výchovy a vzdělávání. Na počátku spolupráce je proto vhodné zmapovat žákovy aktuální schopnosti a na základě analýzy zvolit činnosti, které je u něj zapotřebí zlepšit nebo rozvinout. To je prováděno především prostřednictvím využití vizuální podpory ve formě procesuálních schémat, která jsou tvořena psaným textem, obrázky či konkrétními předměty (Gillberg, Peeters, 2008, s. 97). Do nácviku sebeobslužných dovedností je zařazováno stravování, dodržování hygieny, oblékání, příprava pomůcek a příprava na vyučovací hodinu.

Při rozvoji sebeobslužných činností je důležité, aby pedagog, či jeho asistent aplikovali (dle aktuálních potřeb žáka) níže uvedené:

- Kontrolu a verbální upozornění (ohledně udržení pozornosti, dodržování postupů, místa, doby trvání);
- verbální vedení, poskytování pokynů a procesuálních schémat;
- nácvik v běžných, každodenních situacích s využitím pracovních a procesuálních schémat;
- spojování činnosti s konkrétním prostorem, strukturalizace činnosti i prostředí (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 137-139).

Sociální chování

Úroveň sociálních dovedností významně ovlivňuje zařazení žáka s PAS do vrstevnické skupiny a také celkovou úspěšnost jeho zařazení do školního prostředí, ve kterém vstupuje do vztahu nejen se svými spolužáky, ale také pedagogy a nepedagogickými pracovníky. Uplatňování přiměřeného sociálního chování je pro žáka s PAS velmi obtížné, jelikož jeho sociální úroveň je na nižší úrovni, než je tomu u jeho vrstevníků. Ve vztazích s druhými často selhává, nedokáže plně pochopit a uplatnit dané společenské normy, být dostatečně empatický, správně rozšifrovat chování druhých a přizpůsobit tomu své reakce (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 46). Narušeny mohou být všechny tři základní složky sociálních dovedností, tedy dovednost správně vnímat, chápat a sdělovat i reagovat.

Žák s PAS není schopen sociální situaci správně „přečíst“, obtížně interpretuje získané informace, těžko hledá vhodné řešení selhává při verbálním i neverbálním vyjadřování (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 117).

Z těchto důvodů je potřeba žáky s PAS přiměřenému chování učit pomocí specifických metod práce vycházejících z teorie učení, behaviorálního a kognitivně-behaviorálního přístupu (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 46). Zvláštní pozornost by přitom měla být zaměřena na konkrétní problémy žáka a také na situace, ve kterých není žák příliš úspěšný. Zapomínat by se nemělo ani na nácvik sociálních dovedností ve smyslu prevence šikany žáka s PAS. Žák by se měl učit asertivním technikám, slovní obraně, a především schopnosti rozpoznat, kdy se jedná o šikanu (Dubin, 2009, s. 135-137).

Pro vytvoření optimálních strategií při budování přiměřeného sociálního chování je potřeba, aby vedoucí nácviku (odborník, pedagog) učinil následující:

- Analýzu aktuálních sociálních dovedností;
- přípravu scénáře nácviků sociálních dovedností;
- provádění nácviků sociálních dovedností v modelových situacích;
- aplikaci naučené dovednosti v praxi (Čadilová, Žampachová, 2010, s.152).

Nácviky sociálních dovedností jsou nejčastěji prováděny pod odborným vedením prostřednictvím individuální či skupinové práce, a to formou terapie, jež nejčastěji probíhá pod záštitou PPP, SPC, nebo ve školním prostředí. Konkrétní nácvik vždy vychází z oblastí, ve kterých žák nejčastěji selhává (emoční problémy, verbální i neverbální interakce, interpretace chování druhých v různých situacích) a jeho cílem je změna vzorců chování žáka takovým způsobem, aby se jeho schopnost fungování v každodenní životě zlepšila (Čadilová, Thorová, 2008, s. 47). Žák se nejprve učí novým dovednostem, které nacvičuje prvotně ve chráněném prostředí a později v terénu, v reálných situacích. Vedoucí nácviku je po celou dobu žákovi nápomocen, postupně však svou podporu snižuje až do té doby, dokud není žák schopen zvládnout konkrétní dovednost samostatně (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 119).

Při vhodném modelování sociálního chování žáka s PAS v rámci školy by měly všichni aktéři výchovně vzdělávacího procesu dlouhodobě dodržovat následující zásady:

- Modelovat chování podle spolužáků – Vést žáka k tomu, aby si všímal toho, jak se chovají jeho spolužáci a napodoboval jejich vhodné chování.

- Modelovat vztahy s druhými – Pedagog by měl všem žákům sloužit jako vzor tolerance a vedení žáka s PAS v sociálních situacích. Vzájemné vztahy by měl neustále posilovat, spolužáky sblížovat a oceňovat je za to, že si vzájemně pomáhají.
- Nalézat alternativy pomoci a podpory – Zdrojem pomoci a opory by se měl pro žáka s PAS stát nejenom pedagog a jeho asistent, ale i některý z jeho spolužáků. Pedagog by proto měl být iniciátorem konkrétní pomoci pro žáka s PAS prostřednictvím pověření žákova spolužáka.
- Podporovat „kamarádské“ vztahy – Pedagog by měl neustále podporovat kvalitní vztahy ve třídě a v návaznosti na to si vytipovat okruh dětí, z jejichž strany lze očekávat vstřícnost v tom ohledu, že se například postarají o to, aby se žákovi s PAS nikdo neposmíval.
- Dodržovat zvýšený dohled – Především v době přestávek je nutné, aby byl u žáka s PAS zajištěn zvýšený dohled v podobě asistenta pedagoga, spolužáků a také učitelského dohledu (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 29-30).

Dle aktuálních potřeb žáka s PAS provádí pedagog následující:

- Předkládá a vysvětluje společenská pravidla;
- individuálně řeší žákovy problémy;
- řeší nastalé situace;
- využívá obrázkových schémat, psaných postupů, her a dramatizace;
- k nácvičce využívá předmětu speciálně pedagogické péče;
- spolupracuje se školským poradenským zařízením (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 142-143).

Ve školním prostředí přechází nácvičce sociálních dovedností na žákova pedagoga a asistenta. Z výzkumů však vyplývá, že jsou často tyto nácvičce ve školách zanedbávány z důvodu upřednostňování akademického úspěchu žáků před nácvičkou sociálních dovedností. To často vyústí v izolaci žáků s PAS a jejich časté šikanování (Barnard, Prior, Potter, 2000, s. 9). Konkrétní případy nutnosti nácvičce sociálního chování, se kterými je běžné se při vzdělávání žáka s PAS ve školním prostředí setkat jsou uvedeny v podkapitole 3.3.6.

3.2.5 Problémového chování

Problémové chování je definováno jako sociálně nepřijatelné chování, které svou délkou, frekvencí a intenzitou značně narušuje soužití ve společnosti a to tím, že je věcem, zdravím či životu nebezpečné (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 139). Jelikož se toto chování často značně odlišuje od společenských norem, může ohrozit zapojení jedince do komunity, ve které žije (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 56). Problémové chování žáků s PAS je závislé na hloubce symptomatiky, osobních predispozicích a v neposlední řadě také na výchovném a terapeutickém přístupu v minulosti i současnosti. Příčiny, projevy, intenzita i frekvence je často různorodá a závisí na konkrétním žákovi. Při intervencích je důležité si také uvědomit, že některé problémové chování může mít biologický základ a je tudíž neodstranitelné, oproti tomu jiné problémové chování může být naučené (Adamus, 2016, s. 45-46).

Každá výchovně vzdělávací strategie žáka s PAS, jejímž cílem je usměrnit jeho problémové chování, se nemůže zakládat pouze na potlačení akutní krize, ale musí být současně orientována na rozvoj takových oblastí, které mohou funkčně nahradit žákovy deficitní postoje. Je nezbytně nutné, učit žáka nové způsoby zvládnání stresových situací, které mohou být rozhodujícími pro redukci problémového chování. V pedagogické praxi se však často stává, že pedagogům chybí tým, který by jim poskytl potřebnou oporu a také konkrétní plán, jak postupovat.

Pedagog tak často zaujímá defenzivní pozici, směřující pouze k omezení důsledků problémového chování žáka s PAS (Cottini, Vivanti, 2017, s. 84). Při práci s žákem s PAS na jeho problémovém chování je nesmírně nutné, využívat jak strategií preventivních, tak i intervenčních.

Intervenční strategie

Intervenční strategie nebo také strategie reaktivní, jsou takové, které manipulují nebo mění následky problémového chování. Mezi tyto strategie se řadí metoda přerušování chování žáka, přesměrování jeho pozornosti na jiný úkol, nebo tzv. extinkce (vyhasínání), při které je selektivně ignorováno určité chování (Richman, 2006, s. 51-53). Další vhodnou metodou je tlumení neboli záporné zpevnění, kdy je žákovi odepráno něco, co ho přitahuje. Využívá se také srozumitelně vyjádřený společenský nesouhlas, a dále tzv. vysazení neboli time-out, kdy je žák v důsledku nevhodného chování, dočasně odveden od oblíbené činnosti (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 35).

Samotná intervence problémového chování by se měla skládat ze tří základních strategií a specifických postupů:

- Regulace krize:
 - Verbální nebo fyzický blok;
 - vzdálení ostatních od žáka;
 - ochrana žáka.

- Redukce problémového chování:
 - Utlumení;
 - uspokojení;
 - žetonové odměňování;
 - negativní praxe;
 - čas bez pozitivního zpevnování.

- Výuka pozitivních sociálních dovedností:
 - Modelování;
 - diferencované posilování;
 - žetonové odměňování;
 - hraní rolí;
 - komunikační trénink (Cottini, Vivanti, 2017, s. 85).

Intervenční přístup by pak měl být tvořen minimálně dvěma základními momenty, ve kterých je nutné provést následující operace:

- Strukturovaný proces hodnocení chování žáka:
 - Definice problémového chování;
 - systematické pozorování frekvence, trvání a intenzity daného chování;
 - prověření časových souvislostí chování;
 - funkční analýza.

- Realizace edukačních intervenčních strategií:
 - Využití postupů přinášejících posun v sociálních a komunikačních kompetencích, jež by mohly nahradit problémové chování (Cottini, Vivanti, 2017, s. 84-85).

Pokud se intervence zaměřuje na snižování míry aktuální úzkosti, je vhodné uplatňovat následující:

- Umožnění odpočinku, relaxace (ideálně v prostoru, kde bude žákovi umožněno být o samotě);
- převedení pozornosti na jednoduché činnosti (například smazání tabule, úklid lavice);
- zvýšení fyzické zátěže (zařazení možnosti jít se projít, zaskákat si).

Pokud je úzkost déletrvající, je možné v rámci IVP přistoupit k redukci hodin strávených ve škole nebo zařazovat několikadenní absence (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 66).

Jestliže dojde ve stresové situaci k verbálnímu či fyzickému agresivnímu chování, je nutné vždy dát žákovi jasně najevo, že vážné neadekvátní způsoby jednání (např. fyzické napadení) nejsou tolerovány. Při intervenci agresivního chování se uplatňují následující metody:

- Upozornění na chování žáka;
- odvedení pozornosti od vzteku a snaha o zklidnění (metody jsou u každého žáka individuální);
- umožnění ventilace vzteku fyzickou aktivitou;
- hledání příčin, rozbor a vysvětlení možností vhodného chování v konkrétní situaci - uplatňovat až po odeznění vzteku (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 68).

Preventivní strategie

Při prevenci problémového chování, je vhodné se v rámci předcházení problémům zaměřit také na podporu adaptivních obranných strategií. Prevence spočívá v uplatňování tzv. proaktivních strategií, které mají za cíl úpravu vnějších podmínek ještě před vznikem problémového chování nebo vždy, když se schyluje k nežádoucím projevům.

Mezi proaktivní strategie se řadí úprava prostředí, nácvik adaptace na změnu, zlepšování komunikačních dovedností, a také tzv. diferenciální posilování jiného chování. Diferenciální posilování jiného chování v praxi znamená to, že pozornost není věnována nevhodnému chování, ale posilování, chválení a odměňování chování vhodného (Richman, 2006, s. 49-51). Typickým příkladem jsou nácviky pozitivních sociálních dovedností, které představují základ pro adaptivní obranné strategie. Do adaptivních strategií jsou dále zařazovány nácviky sebekontroly a využití relaxačních postupů (Schopler, Mesibov, 1997, s. 207).

Vhodné je také zařazovat nácviky řešení problémů, kdy je konkrétní problémová situace podrobně rozepsána do formuláře, a žák společně s dospělým hledá všechna její možná řešení. Následně žák uvádí „plusy a mínusy“ toho, co mu dané řešení dá anebo vezme.

Závěrem žák vybere nejvhodnější způsob řešení dané situace a ten si posléze nacvičí pomocí metody hraní rolí (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 136).

Při preventivní práci s žákem s PAS je nutné nezapomínat na to, že základním klíčem pro předcházení snižování úzkosti a stresu ve školním prostředí je existence a aktivní využívání přesného a dobře srozumitelného plánu, struktury, programu a rozvrhu (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 66).

Ze strany pedagoga či jeho asistenta je však také nesmírně důležité včas rozpoznat znaky nastupujícího afektu. Z výzkumů však vyplívá, že je toto mnohdy velmi obtížné, a ne vždy se podaří dané znaky rozpoznat včas. Většina pedagogů přiznává, že má s včasným rozpoznáním znaků nastupujícího afektu problém, a obvykle situaci řeší až po afektivním výbuchu. Pokud je žák schopen rozpoznat své pocity, (což je ojedinělé), jeví se jako vhodná strategie vytvoření přehledu stádií před výbuchem (podráždění, velký neklid, zlost, velký vztek, výbuch zlosti), přičemž dosáhne-li žák posledního stádia, odnáší kartu učiteli, pro něž je toto znamením, že žák potřebuje vhodné místo k relaxaci (Lindsay, Proulx, Scott, Thomson, 2013).

4. Specifika práce s žákem s PAS

Jak již bylo výše uvedeno, na našem území je nejvyužívanějším přístupem ve výuce žáků s PAS strukturované učení, které vychází z eliminace deficitů a rozvoje silných stránek. Hlavními principy je strukturalizace, vizualizace, motivace, a individualizace. Individuální přístup je přitom stěžejním a odvíjí se od něj také všechny další oblasti, do kterých zasahuje. Veškeré výchovně vzdělávací působení je tak vždy přizpůsobováno žakovým potřebám, ale i nedostatkům takříkajíc „na míru“. Tento koncept dobře demonstrují především žakovy specifické pomůcky viz příloha č. 2. Žák má stanoven individuální vzdělávací plán, upravené školní prostředí i pomůcky, výuka je jinak organizována a její obsah, formy i metody se od vzdělávání uplatňovaného u intaktních žáků liší.

V neposlední řadě je i hodnocení žáka s PAS individualizované. Opírá se o posouzení vývojové úrovně v jednotlivých oblastech, o míru znevýhodnění, specifické zvláštnosti, přidružené poruchy a onemocnění, nespecifické rysy a také o žákův aktuální zdravotní stav (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 188-189).

Přístup k žákovi by měl být více tolerantní a empatický, založený na ochotě žákovi pomoci přizpůsobením podmínek vzdělávání. Respekt žakových zvláštností v chování, výkyvů v náladách i v pracovním výkonu, a také snížené schopnosti generalizace, by měl být samozřejmostí (Adamus, 2016, s. 56). V přístupech k žákovi by pak obecně mělo převládat pozitivní posilování motivace, zvyšování sebevědomí a hledání možností zažít úspěch.

4.1. Úprava školního prostředí

Jedním ze základních předpokladů úspěšného vzdělávání žáků s PAS je vytvoření vhodného podpůrného prostředí, které bude odpovídat potřebám těchto žáků. Školní prostředí musí být žákovi s PAS uzpůsobeno prostřednictvím strukturalizace a vizualizace, míra tohoto uzpůsobení je vždy závislá na deficitech a potřebách konkrétního žáka. V rámci školy je vhodné mít určitým způsobem strukturalizovaný veškerý prostor, ve kterém se žák pohybuje, především tedy žakovu třídu, ale také šatnu, jídelnu, tělocvičnu i toalety (Adamus, 2016, s. 56).

Třída by měla ideálně být prostorná a měla by obsahovat ohraničené prostory pro individuální i skupinové činnosti, místo pro relaxaci a dále také panel umístěný na stěně v blízkosti žakova pracovního místa, který obsahuje vizuální informace (Cottiny, Vivanti, 2017, s. 72).

Místa pro specifické činnosti by měla být viditelně označena uspořádáním nábytku, políčkami nebo kobercem. Typickým příkladem je část místnosti s kobercem, sloužící k relaxaci žáka, která by měla být ideálně situována dále od vchodu (Schopler, Mesibov, 1997, s. 119-220). Označit je také možné místa, kde má žák osobní věci, například ručník a pomůcky (Schopler, Mesibov, 1997, s. 225).

V případě potřeby (silná nechuť k práci, záchvaty vzteku atd.) je vhodné mít k dispozici samostatnou místnost, kam může žák s doprovodem odejít, uklidnit se a odpočinout si (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 59).

4.1.1 Pracovní místo

Výběr pracovního místa musí vycházet z uspořádání třídy a zkušeností s daným žákem. Nejčastěji volenou variantou je místo vpředu před stolem učitele, které zajišťuje bližší kontakt s učitelem a děním u tabule, nebo místo vzadu v poslední lavici, hodící se pro žáka s horším soustředěním a potřebou individuálního vedení asistentem. Stanovené místo je vhodné neměnit, pokud je to však nezbytné, je nutné žáka na tuto změnu předem důkladně připravit (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 59).

Ke změně místa je vhodné přistoupit, jestliže žák s PAS obtížně zvládá kontakt se svým spolužákem, nerespektuje jeho osobní zónu, navazuje s ním nepřiměřený kontakt, shazuje mu věci atd. Dalším důvodem změny místa může být žákova zvýšená potřeba podpory a intenzivnějšího kontaktu s pedagogem nebo asistentem pedagoga. Zvláště pak v situacích, kdy tato potřeba ve svém důsledku narušuje vzdělávání ostatních žáků. Jestliže jsou u žáka s PAS časté afektivní záchvaty, je vhodné zvolit pracovní místo, které je v těsné blízkosti dveří (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 65-66).

Při výběru je také potřeba zvážit, s kým bude žák s PAS sedět v lavici, a dále kdo se bude nacházet v jeho blízkém okolí. Důležité je vybrat takové žáky, u kterých nehrozí, že budou žáka s PAS pošťuchovat, vysmívat se mu nebo ho šikanovat (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 59). Jako vhodní se jeví takoví žáci, kteří jsou schopni žáka s PAS korigovat, v případně nutnosti mu pomoci, a zvládnou tolerovat jeho chování, bez toho, aby výrazněji ovlivnilo jejich vzdělávání.

Pro zajištění lepší pozornosti žáka s PAS je žádoucí eliminovat rušivé vlivy prostředí. Především minimalizovat dekorace na stěnách v blízkosti žákova pracovního místa, okna zajistit žaluziemi, vyvarovat se umístění zrcadla v žákově blízkosti (Schopler, Mesibov, 1997, s. 218).

4.2. Pomůcky

Jelikož jsou ve výuce běžně používané pomůcky pro žáka s PAS příliš obtížné a nezohledňují jeho specifické potřeby, vyžaduje vzdělávání tohoto žáka mimo jiné i specifickou úpravu a tvorbu učebních pomůcek, na které se podílí žákův pedagog a asistent. Při tvorbě pomůcek je nezbytné vycházet z žákova IVP a zohledňovat jeho chování, vědomosti i schopnosti. Hlavní zásadou při tvorbě pomůcek je vycházet ze strukturalizace, vizualizace a individualizace. Pomůcky musí být přehledné a neobsahovat rušivé elementy, dále musí mít jasné a stručné zadání, jednoduchou formu a jejich množství musí odpovídat možnostem žáka (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 63). Kritériem výběru pomůcek by měla být jednoduchost, vhodnost a bezpečnost (a to i ve smyslu možnosti použití pomůcky žákem bez dozoru). Dalším kritériem by měla být běžnost ve smyslu použití na dotek příjemných a snadno manipulovatelných materiálů, které jsou dobře viditelné, mají jasné barvy, velké tvary a obsahují jednoduché obrázky bez detailů (Schopler, Reichler, Lansingová, 1998, s. 154). Z toho jasně vyplývá, že vhodná grafická úprava a výběr materiálu je při tvorbě pomůcek stěžejní.

Zvláště u hypersenzitivních žáků s PAS je důležité se zamýšlet nad volbou materiálů, tvarů, kombinací barev nebo například i hlasitosti zvuku (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 64).

4.3. Vizualizace a strukturalizace času, prostoru a činností

Nejdůležitějšími pomůckami pro žáka s PAS (zvláště pak při nástupu do školního prostředí, přechodu z jiné školy, přechodu na druhý stupeň) jsou takové, které kompenzují žákovy deficity v oblasti orientace, organizace a plánování. Vizualizace a organizace času prostřednictvím pomůcek je poskytována zvláště v podobě denních rozvrhů a režimů.

Vizuálně srozumitelný a dobře strukturovaný časový plán, informující žáka o podobě konkrétního dne, týdne a měsíce je základní pomůckou při práci s žákem s PAS ve školním prostředí. Zpracování a podrobnost rozpisu jednotlivých činností musí vycházet z žákových potřeb a schopností tak, aby se v něm byl schopen orientovat. Zásadní je přitom vývojová úroveň žáka, která se časem může měnit, a tudíž ovlivnit i změny v časovém plánu (Cottini, Vivanti, 2017, s. 73). Plán může mít podobu předmětů, obrázků, fotografií nebo psaného textu, přičemž sled činností je řazen shora dolů nebo zleva doprava (Gillberg, Peeters, 2008, s. 89). O podobě konkrétního dne informují žáka rozvrhy a denní režimy, které mohou být nástěnné (umístěné u pracovního místa žáka) nebo přenosné (desky se suchým zipem, diáře, zápisníky). (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 39-44).

Přenosné vizualizované pomůcky je vhodné používat především na druhém stupni ZŠ, a to v podobě orientačních plánů učeben nebo barevného označené učeben v rozvrhu hodin (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 61). Dlouhodobé režimy informují žáka o průběhu celého týdne či měsíce a umožňují znázornit i mimořádné akce a činnosti. Tyto režimy mají formu kalendářů a diářů (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 44-45). Diář může mít kupříkladu podobu sešitu, v němž je pro každý den vyhrazen jeden list, který je posléze rozdělen na dvě části opatřené nápisy: „Co se dnes děje“, „Co musím dnes udělat.“ (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 83). Vhodné je také vizualizovat splnění či ukončení určité činnosti, což žák v psaných diářích provádí přeškrtnutím úkolu, v režimech zase odebráním karty s činností, posouváním šipky atd. (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007, s. 74). Pro ukončení času práce lze také použít například zvuk zvonku, kuchyňskou minutku, přesýpací hodiny nebo světelné ukazatele (Cottini, Vivanti, 2017, s. 74).

Pomůcky lze rozčlenit na základní tři typy dle jejich zaměření na:

- Didaktické – Předměty zprostředkovávající žákovi takovou realitu, kterou je schopen pochopit a vytvořit si tak konkrétní představu o probíraném učivu. Využívají dobrého vizuálního vnímání žáka s PAS a napomáhají k usnadnění výuky a její větší názornosti. Jedná se o výpočetní techniku, komponenty pro strukturované úkoly, pracovní listy, upravené učebnice, soubory obrázkových a textových karet, vizuálních scénářů atd.
- Speciální didaktické – Speciálně vytvořené pomůcky pomáhající žákům zvládnout vzdělávací proces a představující podporu při vytváření nových dovedností. Jsou to pomůcky pro tvorbu strukturovaných úloh, sebeobsluhu, pomůcky pro výchovné předměty, šablony, společenské hry a dále vizuální, haptické, či zvukové pomůcky.
- Kompenzační, reedukační – Pomůcky vycházející přímo z deficitů diagnózy PAS, které se snaží eliminovat dopady těchto deficitů (především v oblasti orientace, organizace, plánování, jazyka, představivosti a sociální i emoční oblasti) na výuku. Patří sem především různé formy vizuální podpory usnadňující žákovi orientaci v prostoru, čase i činnostech. Jedná se tedy například o denní režimy, rozvrhy, scénáře, pracovní a procesuální schémata, vymezení pracovního prostoru a prostoru pro pomůcky (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 160-167).

Při tvorbě pomůcek je vhodné postupovat následovně:

- Úkoly vždy výrazně označit (zatržením, zakroužkováním), oddělit barevně, označit jejich množství. Lze vepsat symbol na konec a začátek práce, případně přeškrtnout ty úkoly, které se plnit nemají.
- V pracovních listech dát vždy větší prostor pro vypracování. Zvětšit nebo zvýraznit zadání (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 64). Pokud je to nutné, zvolit větší formát papíru a očíslovat strany. Vyvarovat se velkému množství informací na stránce (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 62).
- Text v učebnicích v případě nutnosti okopírovat, rozstříhat a nalepit např. do sešitu ve větších rozestupech a menším počtu na stránku. Zvětšit písmo, linky i mezery (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 64).
- Procesuální schémata tvořit přehledně, zachovávat posloupnost jednotlivých kroků a umožnit jejich odškrtnutí (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007, s. 81).

4.4. Organizace výuky

Cílem úpravy režimu výuky je pomoc žákovi při zvládnutí organizační stránky vzdělávání, a zvláště pak eliminace žakových problémů (např. hypersenzitivity, nutkavého chování, úzkostných projevů, poruchy pozornosti) i problémového chování. Organizace výuky u žáka s PAS představuje vzhledem k žakově diagnóze náročnější proces, jehož rozdíly lze spatřovat v individuální práci žáka s pedagogem či asistentem, zařazení relaxačních přestávek do doby výuky, v trávení volného času ve školním prostředí a také při realizaci mimoškolních pobytů a akcí. Konkrétními příklady úprav místní a časové organizace, může být dřívější nebo pozdní příchod do školy, vyučovacích hodin a na oběd, dále také možnost převlékat se v jiném prostoru, než ostatní žáci a v neposlední řadě nutnost neustálého dohledu a dopomoci (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 50-52).

Zvyšování efektivity práce

V zájmu udržení pozornosti a soustředění žáka je nezbytně nutné, aby pracoval v individuálně upravených a kratších časových blocích, po jejichž absolvování bude mít možnost zařadit odpočinkovou nebo oblíbenou činnost (Adamus, 2016, s. 58). Střídání rytmu práce-odpočinek-práce by mělo při vzdělávání žáka probíhat běžně. Pokud je žák ztuhlý, unavený, neklidný či pasivní, je vhodné zařadit relaxační přestávku také.

V případě potřeby (nutnost relaxace, nástup afektu) je vhodné k přestávce využít i prostory mimo třídu (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 62).

Náplň a frekvence přestávek je individuální dle potřeb žáka, vždy ale musí probíhat pod dohledem pedagoga či jeho asistenta. Žák v této době může například vykonávat oblíbenou činnost, vykonat krátkou procházku, zaskákat si atd. Délka relaxačních přestávek by měla být vždy předem stanovena (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 54-55).

Výjimkou je případ, kdy je přestávka vykonávána z důvodu afektivního záchvatu, a je tedy nutné vyčkat, než dojde ke zklidnění žáka.

4.4.1 Individuální práce

Jestliže se žák s PAS nezvládá plně zapojit do vzdělávání v plném rozsahu, je vhodné v rámci výuky přistoupit k zadávání většího množství individuální práce. Individuální práce žáka vždy probíhá společně s jeho pedagogem či asistentem, a vždy vychází z žákových možností a potřeb. Signály pro zařazení individuální práce jsou: pomalejší pracovní tempo, potřeba dovysvětlení, delší doba nutná k procvičování a upevnění učiva, špatná pozornost, časté vyrušování, návrat do školy po nemoci.

Zařazování tohoto opatření je možné měnit (například s ohledem na odlišnosti různých vyučovacích předmětů), nebo ho aplikovat jen dočasně, jako preventivní (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 58-61). V rámci prevence je vhodné žákovi naplánovat kratší či delší časové intervaly individuálního učení mimo třídu. Jejich zařazení je vhodné například při nadměrné sluchové stimulaci plynoucí z realizace určitých didaktických aktivit ve třídě, nebo při značně stresující činnosti například při písemné práci a závěrečných testech (Cottini, Vivanti, 2017, s. 77).

V případě dlouhodobé absence žáka s PAS nebo při jeho dlouhodobém selhávání v některém z vyučovacích předmětů, má tento žák nárok na zajištění intervence nad rámec běžné výuky, která probíhá ve formě individuální výuky. K tomuto je přistupováno zejména v případě, kdy žák zaujímá negativní postoje k učení v domácím prostředí, a v důsledku svého handicapu se samostudiu schopen věnovat. Intervence jsou vedené pedagogem a mají formu doučování, procvičování a konzultací, které slouží k doplnění, dovysvětlení, doplnění či objasnění učiva (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 114-115).

4.4.2 Mimoškolní pobyty a výcviky

Mezi součást vzdělávání patří také akce pořádané školou, které mají podobu návštěv kin, divadel, výletů, škol v přírodě a plaveckých či lyžařských výcviků. Tyto činnosti jsou pro žáka s PAS hůře zvládnutelné, jelikož představují malou předvídatelnost, často jsou pro žáka nové, a očekává se při nich vysoce diferenciované a přiměřené sociální chování.

Předpokladem pro jejich úspěšné zvládnutí je personální zajištění v podobě asistenta pedagoga, který žáka těmito situacemi doprovází (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 66-67). Dalším předpokladem je podrobné a srozumitelné seznámení žáka s termínem akce, místem konání i vlastním průběhem. Informace je vhodné s předstihem žákovi zprostředkovat za použití vizualizace (vyznačit termín konání v kalendáři, ukázat místo pobytu na obrázku, vizualizovat jednotlivé aktivity do podoby pracovních a procesuálních schémat) a průběžně je připomínat.

Pro konkrétní den lze použít i upravený denní režim, například takový, na kterém jsou jednotlivé činnosti a jejich časy rozepsány do podoby seznamu. Pravidlem pro účast žáka musí být vždy dobrovolnost, pokud žák účast odmítá, není vhodné ho k ní nutit (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 75-78).

4.4.3 Volný čas

Kromě vyučovacích hodin je součástí pobytu ve školním prostředí také tzv. „volný čas“, který má podobu přestávek, času na oběd, volných hodin a ve více organizované podobě také mimoškolního a zájmového vzdělávání (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 64). Jelikož mají žáci s PAS problémy s přiměřeným chováním v tomto čase, je pro ně důležité ho vhodně upravit, více organizovat, plánovat a případně vizualizovat. Volný čas by měl být vyznačen v režimech dne či rozvrzích, znázornění konkrétních činností může být v případě potřeby zaznamenáno v pracovních nebo procesuálních schématech.

Nezbytné je také zajistit přítomnost asistenta pedagoga, který tento čas bude s žákem trávit, dohlížet na něj a korigovat jeho chování (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 79-80).

Přestávky

Přestože přestávky slouží k relaxaci a přípravě na další vyučovací hodinu, mají mnozí žáci s PAS s využitím přestávky k těmto účelům problém. Ten spočívá především v menší míře organizovanosti, obtížném zapojování do neformálních skupin, horší přehlednosti situace, častém hluku, přesunech a v důsledku toho i ve větším riziku problémového chování.

Náplň přestávek je proto vhodné mít pro žáka předem připravenou. (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 84) Zvláště u pasivního žáka je zapotřebí dohlédnout, aby vykonal činnosti spojené s přestávkou (svačina, WC, příprava pomůcek, relaxační činnost), k tomu je vhodné vytvořit mu pracovní nebo procesuální schéma přestávky. U aktivních žáků, kteří vyhledávají společnost spolužáků je zapotřebí, domluvit se spolužáky konkrétní podobu činností, které žák s PAS zvládne a budou ho bavit. Ve všech případech je nezbytné zajistit po celou dobu přestávek dohled pedagoga či asistenta pedagoga. V případě, že se žák není schopen účastnit aktivit se spolužáky, je vhodné mu zajistit individuální aktivitu. Pokud se o přestávkách běžně vyskytuje problémové chování, je na místě zvážit možnost trávení přestávky mimo třídní kolektiv (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 65).

Samostatnou otázkou je **trávení tzv. volných hodin**, tedy doby, kdy žák buďto dochází na oběd, nebo musí vyčkat, na další vyučovací hodinu v odpoledním vyučování. V těchto případech je opět nutné zajistit žákovi dohled pedagoga či jeho asistenta. V případě volných hodin jako takových, je opět na místě naučit žáka trávit tento čas v určitém prostoru školy a u určitých aktivit relaxačního charakteru. Možné je také využít volnou hodinu k reedukačním programům, tedy například k nácviku přiměřeného sociálního chování. Pokud má však žák těžší míru symptomatiky a vyšší míru unavitelnosti, lze doporučit, aby byl zbaven povinnosti docházet na odpolední vyučování (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 66).

Využití procesuálních schémat a dohled pedagoga či jeho asistenta je také vhodný, dochází-li žák s PAS do **školní jídelny**. Důležitý je také nácvik stravování ve školní jídelně, jelikož hlučnost prostředí, rigidní stravovací návyky, častý chaos, blízký fyzický kontakt a nepřehlednost prostředí mohou předznamenávat problematické chování. Jestliže je stravování ve školní jídelně pro žáka velmi stresující a problémové chování se i přes veškerá opatření nadále vyskytuje, je vhodné od stravování ustoupit (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 65).

Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání v prostředí školy je uskutečňováno zejména ve školní družině a školních klubech. K úspěšnému začlenění žáka s PAS je opět nutné zajistit adekvátní dohled, ten je obvykle poskytován asistentem pedagoga, případně osobním asistentem. Pro pobyt ve školní družině je vhodné vytvořit vizualizovaný denní režim, strukturovat prostor, případně využít procesuální a pracovní schémata.

Při zařazení žáka s PAS do zájmového klubu je nezbytné zohlednit jeho zájmy a schopnosti. Ideální volbou je takový klub, ve kterém bude žák schopen zúročit své hluboké znalosti v konkrétní oblasti svých zájmů.

4.5. Úprava metod, forem a obsahu vzdělávání

Modifikace metod a forem práce, stejně tak jako obsahu vzdělávání je pro úspěšné vzdělávání žáka s PAS stěžejní. Při volbě forem i metod práce a úpravě obsahu vzdělávání je zapotřebí vždy respektovat specifické zvláštnosti žáka a na jejich základě výuku poupravit tak, aby byla pro žáka co nejlépe zvládnutelná. Výběr vhodných metod práce vychází z principů strukturovaného učení, jejichž konkrétní výčet představuje kapitola 3.2.1., proto již nejsou níže uvedeny.

Úprava obsahu a rozsahu vzdělávání spočívá v redukci nároků na vzdělávání žáka a je aplikována na základě dlouhodobého selhávání žáka ve výuce. Úpravy se mohou týkat jednoho či více předmětů, případně konkrétní oblasti učiva a mohou být realizovány jen na určitou dobu. Obvyklé je vzdělávání žáka dle IVP s podporou asistenta pedagoga, který zohledňuje jeho dílčí nedostatky plynoucí z diagnózy PAS viz kapitola 2.4.1. Jestliže žák není schopen ze závažných důvodů splňovat učivo v uvedeném rozsahu a stanoveném čase, je možné učivo rozložit do delšího časového úseku (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 175-182).

Jako nejvhodnější a nejfrekventovanější forma se jeví tzv. individuální práce, která spočívá v individuálním vztahu pedagoga a žáka viz. kapitola 3.3.4. Další využívané formy vzdělávání, jsou pro žáka s PAS mnohdy velmi náročné, a proto je nutné dobře zvážit jejich využití a dobu trvání. Jsou jimi tyto:

- Hromadná (frontální) výuka – Pro žáka s PAS poměrně náročná, zvláště v případech, kdy žák nedisponuje potřebnými sociálními dovednostmi a stává se tak velmi rušivým elementem pro spolužáky i pedagoga. Dalšími nevýhodami jsou také časté potíže při sledování toku řeči a omezené porozumění pokynům a informacím. Při této formě výuky je nutné vhodně načasovat její délku trvání, žákovi poskytovat podporu a dobře strukturovat prostor třídy.
- Skupinová výuka – Pro žáka s PAS je náročná z hlediska navázání a udržení přiměřeného sociálního kontaktu, komunikace, přijetí role ve skupině a schopnosti kooperovat. Pro aktivní účast žáka je nutné vytvořit podmínky, například vytvoření konkrétní role pro žáka, využití vizuální podpory, strukturalizace aktivit a průběžné vedení pedagogem či jeho asistentem. Ohled musí být brán i na výběr členů skupiny. U některých žáků s PAS však není možné kvůli jejich deficitům tuto formu výuky vůbec začlenit.

- Projektová výuka – Pro žáka s PAS je náročná z hlediska organizace práce, časové náročnosti, osobní zodpovědnosti, plnění role ve skupině a také z hlediska aplikace a generalizace poznatků v praxi. Vhodnost této formy však závisí na volbě tématu, zvláště ve chvíli, kdy žák o toto téma jeví velký zájem (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 91-92).

Přestože je zapojování žáků s PAS do kolektivních úkolů náročné, výzkum z roku 2011 potvrzuje, že právě tato forma vzdělávání je nezbytná pro zlepšení vztahů ve třídě. Zároveň představuje příležitost naučit se vzájemné spolupráci a kooperaci, čemuž přispívá i zjištění, že většina žáků s PAS jeví o tuto formu vzdělávání velký zájem (Nováková, 2011, s. 189).

4.5.1 Obecné metodické postupy pro práci s žákem s PAS

Při úpravě vyučovací hodiny je nezbytně nutné, aby pedagog uplatňoval obecné metodické postupy pro práci s žákem s PAS. Jednotlivé body těchto postupů lze rozčlenit do oblastí komunikace, výkladu a práce v hodině, ověřování znalostí a zadávání domácích úkolů. Konkrétní postupy, které má pedagog při práci s žákem s PAS uplatňovat, jsou dle jednotlivých oblastí specifikovány níže.

Komunikace:

- Dbát na pomalejší tempo řeči;
- mluvit konkrétně, nepoužívat abstraktní pojmy;
- přizpůsobovat slovní projev verbální úrovni žáka;
- vytvořit vhodné podmínky pro komunikaci například eliminovat rušivé zvuky (Adamus, 2016, s. 57).

Výklad a práce v hodině:

- Rámcově seznámit žáka s průběhem hodiny;
- vykládat pomocí stručnějších vět na konkrétních příkladech;
- zdůrazňovat podstatné;
- v případě potřeby poskytnout dovysvětlení;
- novou látku i nově vzniklé situace dávat do souvislostí s již získanými poznatky, vědomostmi, zkušenostmi;
- při výkladu poskytovat psané poznámky;

- zadávat takové množství úkolů, které je žák schopen dokončit;
- při zadávání úkolů používat krátké, přesné a konkrétní pokyny (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 61-62);
- úměrně dělit pracovní aktivity na samostatnou a individuální práci;
- částečně tolerovat výkyvy nálad i pracovního výkonu a sníženou schopnost rozlišovat podstatné od nepodstatného;
- počítat s delší časovou prodlevou při vyvolání žáka;
- pro samostatnou práci žáka volit jen takové úkoly, které žák s jistotou zvládne;
- v případě potřeby vypracovat seznam dílčích kroků konkrétního úkolu;
- vizuálně znázorňovat počet úloh a jejich zadání (Adamus, 2016, s. 57);
- nové učivo procvičovat a intenzivněji o něm s žákem komunikovat;
- průběžně se doptávat ověřovat, že žák novému učivu porozuměl;
- pro zvýraznění souvislostí používat myšlenkové mapy, osnovy, zjednodušený zápis;
- založit výkladový slovník pojmů (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 96).

Ověřování znalostí:

- Zadávat jasné, stručné a přesně formulované otázky;
- v případě nutnosti zadávat otázky v psané formě;
- volit spíše písemnou formu zkoušení;
- časově náročné písemné práce rozdělit na více částí;
- poskytovat dostatek času na zpracování zadaného úkolu, zodpovězení otázky;
- při vyjadřování, vyprávění a převyprávění používat vizualizované scénáře (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 61-62);
- otázku několikrát zopakovat, případně ji rozdělit na několik pokynů (Adamus, 2016, s. 57).

Zadávání domácích úkolů:

- Využívat vizuální oporu při zadávání úkolů;
- dohlížet na zapsání úkolu;
- jasně specifikovat konkrétní úkol, případně jednotlivé kroky;
- vzhledem k možnostem žáka zadávat přiměřené množství (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 61-63).

Ve všech výše zmíněných oblastech je nutné akceptovat vlastní tempo žáka, střídat práci a odpočinek, přiměřeně žáka motivovat a využívat specifické vizualizované pomůcky v podobě upravených pracovních listů a učebnic, přehledových tabulek, procesuálních a pracovních schémat (Adamus, 2016, s. 56-58).

4.6. Rozvoj specifických dovedností

Jak již bylo výše uvedeno, rozvoj specifických dovedností v oblasti komunikace a sociálního chování, patří mezi jednu z priorit vzdělávání žáka s PAS. Pokud je to nutné, měl by být podporován i rozvoj sebeobslužných činností. Návčik by měl probíhat prostřednictvím využití procesuálních schémat, kreslených dialogů a sociálních scénářů, které představují při práci s žákem stěžejní bod. Tyto pomůcky musejí vždy odrážet potřeby konkrétního žáka s PAS a je nutné, aby mu byly vytvořené na míru. Návčik by měl probíhat v každodenních reálných situacích za poskytnutí potřebné míry podpory, případně prostřednictvím individuální práce pedagoga s žákem v rámci předmětu speciálně pedagogické péče.

Pokud se u žáka vyskytuje současně několik nedostatků, je důležité sestavit jejich hierarchii dle toho, jak ovlivňují jeho vzdělávání (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 141-142).

V samotném návčiku sociálního chování a komunikace by měl být důraz kladen na níže uvedené:

- Učit žáka zahajovat, udržovat a ukončovat sociální kontakt.
- Učit žáka reagovat na spolužáky, spolupracovat s nimi a respektovat jejich individualitu.
- Učit žáka být sám, bez toho, aby se svým jednáním dotýkal druhých.
- Neustále žákovi vysvětlovat různé situace a popisovat mu, jak by se v nich měl chovat.
- Podporovat u žáka zájmovou činnost.
- Dbát na to, aby měl žák ve škole někoho blízkého (pedagoga, asistenta, spolužáka).
- vést žáka k pozorování druhých.
- Učit žáka říkat si o pomoc.
- Dbát na to, aby pedagogové fungovali jako vzor.
- Vytvářet prostor pro individuální práci a pedagogem nebo asistentem pedagoga.
- Nacvičovat s žákem řeč těla a porozumění projevům emocí.
- Naučit žáka frázím, které pro něj budou použitelné ve chvílích, kdy nebude rozumět.
- Nechat žáka zažívat úspěch.

- Neignorovat žákovy osobité příspěvky do diskuse, dávat mu prostor k vyslovení vlastního názoru.
- Při jednání s žákem nepoužívat ironii, sarkasmus, narážky ani metafory.
- Dbát na důsledné dodržování pravidel a plnění slibů.
- Vždy žákovi dávat přesné a srozumitelné instrukce (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 35-36).

Přestože deficity a potřeby jsou u žáků s PAS značně rozdílné, lze se velmi často setkat s problematickým zvládnutím určitých činností či situací. Při jejich nácviku jsou doporučovány níže uvedené metody, postupy a pomůcky:

- Přihlášení ve vyučovací hodině, požádání o pomoc, dovysvětlení:
 - K podpoře aktivizace žáka k přihlášení je vhodné používat systém strukturalizace a vizualizace činností a také systém motivační.
 - Má-li žák bodově rozepsanou strukturu hodiny, je vhodné do ní zařadit i přihlášení (např. počítání příkladů práce na tabuli – přihlas se). Přihlášení také může být vizualizováno předáním čísla na začátku hodiny, které určuje, kdy žák přijde na řadu.
 - Jedná-li se o přihlášení z důvodu splnění zadaného úkolu, žádosti o pomoc a dovysvětlení, je vhodné vytvořit žákovi karty sdělující jednotlivé informace: „Jsem hotov, hlásím se.“, „Potřebuji pomoci.“, „Nerozumím.“
 - Při nácviku je důležité, aby vyučující vždy pohotově na žákovu žádost reagoval.
- Účast v diskusi:
 - Při účasti v diskusi je nutné předem žákovi stanovit rozsah sdělení, které se od něho očekává, případně stanovit, kdy přijde na řadu. Ve chvíli, kdy na něj přijde řada, je vhodné mu zopakovat otázku, případně dané téma, a v neposlední řadě nespěchat na odpověď.

- Vykřikování:
 - Je-li vykřikování výsledkem únavy a neschopnosti soustředit se, je vhodné zadávat žákovi kratší úkoly, měnit jejich sortiment a zařazovat krátké relaxační přestávky s možností fyzického pohybu. Dále je vhodné využívat strukturalizovaný rozvrh činností během hodiny a veškeré informace vizualizovat.

- Opuštění místa, pobíhání po třídě:
 - Při výskytu tohoto chování je vhodné upravit počet relaxačních přestávek během hodiny, které budou časově vymezené a také budou zakomponovány ve vizuálním pracovním schématu. Vhodné je také umožnit trávení těchto přestávek mimo třídu s doprovodem asistenta pedagoga.

- Negativismus, odmítání spolupráce:
 - Základem pro eliminaci negativismu a odmítání spolupráce je zjednodušení kladených požadavků na žáka a vhodně zvolený motivační systém. Nezastupitelnou roli také sehrává strukturalizace činností a vizuální podpora.
 - Důležité je vyvarovat se kritice žáka a také vyzdvihování jeho neochoty spolupracovat.

- Reakce na neúspěch:
 - Zvládání přijímání neúspěchu je velmi náročný a zdlouhavý proces, který je dosažitelný prostřednictvím dlouhodobého postupného otužování žáka. Žák by se měl prvotně učit chápat pravidla a soutěžit např. jen s asistentem pedagoga, který mu dá zpětnou vazbu o tom, že je možné soutěž zvládnout. Dále by měl žák zkoušet soutěžit s jedním spolužákem a následně s dalšími.
 - Je však důležité pamatovat na to, že soutěž mezi dvěma žáky je pro spoustu žáků s PAS vrcholem, kterého mohou dosáhnout.

- Práce ve skupině:
 - Při práci ve skupině je třeba nastavit jasná pravidla a zajistit dohled pedagoga či asistenta pedagoga, který bude žáka případně podporovat. Je vhodné stanovit členům skupiny, a zvláště pak žákovi s PAS jasnou funkci a činnosti, které bude v rámci dané funkce vykonávat.

- Zahájení, udržení a ukončení sociálního kontaktu:
 - Nácvik zahájení, udržení a ukončení sociálního kontaktu je prováděn prvotně s pedagogem nebo jiným odborníkem na základě individuálních potřeb žáka. Pro nácvik konkrétní situace je vhodné stanovit pouze jednu strategii, kterou se bude žák řídit. Pro konkrétní situaci je nezbytné předložit žákovi vhodné formulace, které jsou v této situaci využitelné.
 - V konkrétním nácviku se postupuje podle následujících bodů:
 - Vybrat vhodnou formulaci pro zahájení sociálního kontaktu (např. „Dobrý den., Ahoj., Paní učitelko, já..., Chtěl bych se omluvit, že...“).
 - Vysvětlit a popsat přiměřené chování v konkrétní situaci (např. obrátit se čelem k oslovené osobě, udržovat přiměřenou vzdálenost, nedívat se do země).
 - Sepsat bodový scénář nácviku, v němž budou barevně vyznačené formulace, která má žák používat.
 - Provádět nácvik v individuálním vztahu s žákem (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 47-53).

4.7. Řešení problémového chování

Specifika práce při řešení problémového chování ve školním prostředí vychází opět především z aktuálních potřeb a problémů konkrétního žáka s PAS. Před přijetím tohoto žáka do školy je důležité zjistit, zda se u něj problémové chování vyskytovalo. Pokud ano, je vhodné zjistit, o jaké chování konkrétně šlo, případně jaké postupy se potvrdily jako funkční. Prvotním cílem při otázce problémového chování musí být totiž vždy prevence, která je u žáků s PAS stěžejní a může výrazně ovlivnit výskyt i intenzitu projevů problémového chování.

Jakmile jsou vyřešeny otázky prevence, je vhodné znát metody a postupy, které lze při výskytu problémového chování uplatnit.

4.7.1 Prevence

Obecně platná pravidla dodržování bezpečnosti ve školním prostředí vymezuje dokument MŠMT: *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže č.j. 21291/2010-28*, dodržování pravidel vzniku problémových situací týkajících se žáků s PAS je vymezeno přílohou č. 22 tohoto dokumentu. Pro výjimečné situace je nutné, aby škola měla vytvořen tzv. Krizový plán, který je vypracován individuálně pro konkrétního žáka, jemuž krizová situace hrozí.

Krizový plán by měl obsahovat popis konkrétních kroků při vzniku problémového chování, vymezovat kompetence a odpovědnost jednotlivých zaměstnanců a stanovovat podmínky, kdy a za jakých situací je vhodné požádat o pomoc jiné odborníky např. linku 155 (Příloha č. 22 Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže).

V rámci prevence vzniku problémových situací u žáka s PAS by měla škola zajistit následující:

- Určit pedagogického pracovníka odpovědného za spolupráci se školským poradenským zařízením, v jehož péči se žák nachází.
- Seznámit pedagogické i nepedagogické pracovníky školy s obecnými specifiky diagnózy PAS a také zásadami pro předcházení rizikovým projevům žáka.
- Zajistit besedu a osvětu týkající se diagnózy PAS pro žáky školy a jejich rodiče.
- Dbát na úzkou spolupráci pověřeného pedagogického pracovníka s třídním učitelem žáka, asistentem pedagoga a školním metodikem prevence.
- Poskytnout možnost supervize pedagogickému týmu, který se podílí na vzdělávání žáka s PAS.
- Dbát na úzkou spolupráci třídního učitele (případně jím pověřeného asistenta pedagoga) se zákonnými zástupci žáka s PAS.
- Zajistit pravidelné informování zákonných zástupců žáka s PAS o průběhu vzdělávání, změnách v chování, změnách ve zdravotním stavu, projevech rizikového chování a dále o změnách ve školním prostředí oproti standardu. Přičemž za předávání výše uvedených informací zodpovídá třídní učitel, případně asistent pedagoga žáka s PAS.

- Prostřednictvím třídního učitele průběžně rozvíjet u všech žáků školy schopnost diskuse, práce v týmu a respektování odlišností. Dále vyzdvihovat podstatu pomoci a solidarity, vzájemné úcty a snášenlivosti (Příloha č. 22 Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže).

Pro předcházení krizovým situacím spojených s problémovým chování žáka s PAS je nutné v rámci výchovně vzdělávacího procesu dodržovat následující pravidla:

- Pravidlo přesnosti, jasnosti instrukcí a zajištění předvídatelnosti – zajištění větší míry struktury, předvídatelnosti a pravidelnosti prostředí i činností;
- pravidlo jasné a konkrétní motivace;
- pravidlo vyšší míry tolerance zúčastněných osob – trvat na tolerantnějším přístupu vůči způsobům jednání a komunikaci žáka s PAS;
- pravidlo důslednosti v přístupu – v případě potřeby využívat vizualizaci a jasné vysvětlení případných změn v nastaveném harmonogramu žáka s PAS;
- pravidlo vyšší míry vizuální podpory – využívání plánů dne, připomínek a pravidel, vysvětlivek, procesuálních schémat, rozkreslených nebo rozepsaných postupů činností, případně minutek a komunikačních technologií;
- pravidlo nadstandardního řešení obtíží s pozorností – umožnění střídání odpočinku a činnosti prostřednictvím manipulace s předmětem, případně pohybu;
- pravidlo zajištění vyšší míry pomoci a vysvětlování sociálně komunikačních pravidel i situací – zařazovat vhodné formy nácviků sociálních dovedností, dotazy přesně a vhodně formulovat, vhodně komunikovat, nadstandardně vysvětlit, co se od žáka očekává;
- pravidlo zajištění odpočinku a relaxace (Příloha č. 22 Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže).

4.7.2 Intervence

Objevuje-li se u žáka s PAS problémové chování i přesto, že jsou poskytována výše uvedená preventivní opatření, je zapotřebí uplatnit postup vycházející z terapeutického postupu EDM (Eden Decision Model). Tento postup je rozdělen do pěti základních kroků, u jejichž uplatňování je potřeba zachovat jejich následnost, přičemž poslední krok není nutné využít (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 178).

Postup nepřechází od jednoho kroku k druhému, ale spíše se o další krok vždy rozšíří. To znamená, že po prvním kroku se přidá krok druhý, pokud se chování nezlepší, přidá se krok třetí atd.

Základní části postupu při řešení problémového chování žáka s PAS jsou:

- První krok – zaznamenávání problémového chování, behaviorální a funkční analýza chování, lékařské posouzení;
- druhý krok – analýza prostředí;
- třetí krok – analýza činností;
- čtvrtý krok – diferenciacní zpevnování, odměny za dobré chování;
- pátý krok – averzivní tlumení (Jůn in Čadilová, Jůn, Thorová, 2007, s. 112).

První krok

Při analýze chování je cílem zjistit, kdy, kde, s kým a při čem se problémové chování vyskytuje, co mu předchází a co po něm následuje. Pro to, aby se zjistilo, proč se problémové chování vyskytuje a nemizí, je důležité stanovit způsoby chování, které se budou po určité době zaznamenávat. Ze záznamů lze posléze zjistit spouštěcí faktory a zpevňující podněty tohoto chování, kterým je nutné se v budoucnu vyhnout (Jůn in Čadilová, Jůn, Thorová, 2007, s. 112-115).

Zaznamenávání problémového chování provádí osoba, která je tomuto chování přítomna. Vhodné je využít předem vytvořené tabulky, do kterých se záznamy provádí viz příloha č. 1. Celkové hodnocení problémového chování musí vždy obsahovat popis tohoto chování, funkční analýzu a také plán intervence (Čadilová, Žampachová, 2008, s.178). Konkrétní podoba tabulky hodnotící problémové chování by měla obsahovat zápis: data, místa, popisu chování, četnosti chování, intenzity projevů, doby trvání, zúčastněných osob a použitých intervencí (viz. příloha č. 1).

Tabulka analýzy funkčnosti by měla umožňovat zaznamenání konkrétní příčiny chování, tedy zisku pozornosti, zisku věci, zisku smyslového podnětu, úniku z nepříjemné situace, emoční reaktivity a afektivní lability, verbálního upoutání pozornosti, uvolnění napětí, splnění osobních potřeb a jiného. Plán intervence by měl být rozčleněn na část očekávaných výsledků, navržených intervencí a poznámek (viz příloha č. 1).

Jakmile se intenzita problémového chování zvyšuje, jeho spouštěče nejsou jasné anebo se objevuje toto chování nově, je na místě zvážit možnou zdravotní příčinu.

Na místě je lékařské posouzení, vedoucí k vyloučení možnosti, že problémové chování je zapříčiněno neléčeným zdravotním problémem (Jůn in Čadilová, Jůn, Thorová, 2007, s. 121). Možné zdravotní příčiny musí být vyloučeny dříve, než bude přistoupeno k jakékoli intervenci. Jestliže je zdravotní příčina zjištěna, je zahájena léčba a analýza chování je pozastavena. Jestliže zdravotní příčina zjištěna není, přistupuje se k druhému kroku, tedy k analýze chování (Schopler, Mesibov, 1997, s. 274).

Druhý krok

Jestliže je z analýzy chování zjištěno, že se problémové chování opakuje na určitém místě, je cílem druhého kroku zjištění nedostatků prostředí, které je posléze nutné odstranit. Při analýze prostředí je nutné vycházet z jeho primárních i sekundárních vlivů, dále také z možnosti působení žáka na prostředí. Primárními vlivy jsou takové, které jsou pro žáka fyzicky nepohodlné (např. osvětlení, teplota, vybavení místnosti). Sekundárními vlivy jsou ty vlivy, které mohou žáka zneklidňovat nebo mást (např. nadměrný hluk, neuspořádané pracovní místo, velký počet osob v místnosti, časová neorientovanost a nedůslednost, či matoucí chování dospělých (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 179). Možnosti působení žáka na prostředí vycházejí ze schopnosti funkčně komunikovat a vyjádřit tak své základní potřeby a přání. Jedná se např. o schopnost požádat o pomoc, pozornost či zastavení činnosti (Jůn in Čadilová, Jůn, Thorová, 2007, s. 122). Jestliže nedošlo ke zlepšení problémového chování, je nutné přistoupit ke třetímu kroku.

Třetí krok

Cílem tohoto kroku je analýza činností žáka v průběhu dne. Zjišťuje se, zda zadané úkoly nejsou pro žáka příliš těžké, dlouhé nebo nudné, zda mu dávají smysl a odpovídají jeho vývojové úrovni (Jůn in Čadilová, Jůn, Thorová, 2007, s. 123). Na základě analýzy činností je nutné vybudovat vhodné intervenční strategie. Při nadměrné obtížnosti úkolů to jsou takové strategie, které daný úkol restrukturalizují.

Jedná se například o přehledové karty učiva a procesuální schémata. Jestliže se úkol jeví jako nezajímavý a nudný, je vhodnou strategií zkrácení doby učení, snížení požadavků, vytvoření kritérií pro splnění úkolu či přerušování úkolu. V neposlední řadě lze využít takové strategie, které jsou založené na výuce či zdokonalování určité dovednosti, případně úplné vyloučení daného úkolu (Schopler, Mesibov, 1997, s. 279-281). Pokud ani aplikace výše zmíněných strategií neovlivní výskyt problémového chování, přistupuje se ke čtvrtému kroku.

Čtvrtý krok

Jestliže byly všechny předchozí kroky zaměřené na předcházení problémového chování neúspěšné, je nutné přistoupit k ovlivňování důsledků problémového chování, k čemuž slouží diferenciacní zpevňování a poskytování odměn. Proces diferenciacního zpevňování v sobě zahrnuje dvě základní komponenty, a sice komponentu zpevňující a averzivní. Zpevňující komponenta představuje prvek, jež posiluje žádoucí chování, jedná se tedy o odměnu. Averzivní komponenta obsahuje snižování zpevňování nežádoucího chování (Schopler, Mesibov, 1997, s. 282).

Cílem čtvrtého kroku tedy je nalezení takového systému odměn, který pomáhá k zajištění žádoucího chování a snižuje výskyt chování problémového (Adamus, 2016, s. 49). Jakmile se i po aplikaci čtvrtého kroku výskyt problémového chování nesníží, je možné (nikoliv nutné) přejít ke kroku pátému.

Pátý krok

Přestože je pro dosažení dlouhodobých změn v chování výhodnější používat neaverzivní terapii (tedy terapie nepoužívající nepříjemných následků), existují situace, ve kterých je nutné pro aktuální zvládnutí problémového chování použít tzv. restriktivních postupů. Cílem restriktivního postupu je akutní zabránění v sebezranění žáka nebo ve zranění dalších osob žákem. Tyto postupy lze rozčlenit na restrikcii fyzickou, mechanickou a farmakologickou. Ve školním prostředí je v případě krizové intervence možné použít restrikcii fyzickou (například zalehnutí), a to vždy jen ve velmi závažných případech, na jen nezbytně dlouhou dobu, a v takové míře, aby nebyla bolestivá (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 180-181). Mezi uplatňované přístupy averzivního tlumení patří ale například i výše zmíněný Time-out.

5. Shrnutí teoretické části

Teoretická část komplexně vymezuje problematiku poruch autistického spektra se všemi jejími specifiky. Vzhledem k výzkumu práce je pozornost mimo jiné zaměřena na konkrétní deficity a individuální zvláštnosti jedinců s PAS, které se mohou projevovat v různých formách, míře i frekvenci. V této souvislosti práce vymezuje tzv. triádou problémových oblastí, která v sobě zahrnuje potíže v komunikaci, sociálních interakcích, představitosti, zájmech i ve hře. Dále jsou také definovány nesespecifické variabilní rysy, které jsou pro jedince s PAS typické. Jedná se o emoční reaktivitu, percepční poruchy, adaptabilitu, motorický vývoj a problémové chování, jejichž přítomnost, stejně jako deficity v oblasti triády problémových oblastí, představuje konkrétní odlišnosti v myšlení, chování a jednání jedinců s PAS. Následně uvedená klasifikace poruch autistického spektra konkrétně vymezuje jednotlivé typy poruch dle tzv. funkčnosti, typologie převažujícího sociálního chování a dle diagnostických kritérií. Tím, že jsou jednotlivé typy poruch blíže specifikovány a možnost deficitů a odlišností v myšlení i chování a jednání jedinců s PAS je jasně vymezena, je důrazně poukázáno na nezbytný individuální přístup ke každému žákovi s PAS, který musí být již z podstaty konkrétní diagnózy uplatňován. Právě takovýto přístup, plně respektující žákovu individualitu a zároveň vycházející z jeho konkrétních možností a potřeb, je základem pro kvalitní výchovně vzdělávací činnost, jež má být při inkluzivním vzdělávání uplatňována.

Dále je pozornost zaměřena již na pojem inkluzivního vzdělávání žáků s PAS a konkrétně vymezuje možnosti tohoto vzdělávání na našem území. Představuje podmínky úspěšnosti a také rizika i pozitiva inkluzivního vzdělávání. Blíže upřesňuje legislativní úpravu vzdělávacích podmínek a současně se zabývá jednotlivými činiteli inkluzivního procesu. Úspěšnost inkluzivního vzdělávání žáka s PAS je přímo závislá na vzájemné spolupráci jednotlivých činitelů, tedy rodiny, systému poradenských služeb a školy. Dalšími důležitými okolnostmi jsou právě zmiňovaná rizika a přístup školy zaměřený na jejich překonávání, a dále také možnosti využití podpůrných opatření. A právě otázky týkající se výše uvedeného představují pro výzkumnou část významný faktor.

Zvláštní pozornost je vzhledem k výzkumnému východisku a poukázání na možnosti praktického využití, věnována výchovně vzdělávacím potřebám žáka s PAS v prostředí školy běžného typu. V teoretické části jsou velmi podrobně rozepsány využitelné strategie, metody, konkrétní specifika práce, které je vhodné při vzdělávání žáka s PAS uplatňovat. Ukazují kompletní sféru možností působení na žáka z hlediska výchovného i vzdělávacího a vymezují specifický přístup, týkající se úprav prostředí i samotné výuky.

Pozornost je věnována principům strukturovaného učení, možnostem komunikace a způsobům ovlivňování žákova chování např. při nábízení dovedností nebo při řešení problémového chování. Specifika práce se zaměřují na všechny faktory vzdělávání a zahrnují v sobě úpravy, týkající se prostředí, pomůcek, organizace výuky, rozvoje specifických dovedností, řešení problémového chování a volby metod, forem i obsahu výuky. Komplexní výčet možností působení v souvislosti se žákovými specifiky, poukazuje opět na nezbytnost individuálního přístupu a rozsáhlost opatření, která je nutné při vzdělávání žáka s PAS na škole běžného typu aplikovat.

Souhrnně řečeno lze za výzkumné východisko empirické části chápat jako stěžejní podrobné vymezení specifických zvláštností, deficitů i potřeb žáka s PAS, a zvláště pak popis konkrétních přístupů a metod práce, které je při jeho vzdělávání v běžném typu školy nezbytné aplikovat. Toto východisko slouží jako teoretický rámec pro diskutování výsledků plánovaného výzkumu.

6. Empirická část

Empirická část se zabývá analýzou hloubkových rozhovorů, které jsou zaměřeny na názory pedagogických pracovníků školy, týkající se vzdělávání žáka s PAS a dále na strategie, jež jsou těmito pedagogickými pracovníky uplatňovány. Rozhovory byly získány od pedagogických pracovníků běžné základní školy v okrese Kladno. Design výzkumu využívá některých postupů tzv. zakotvené teorie – pro analýzu dat byla použita technika otevřeného kódování a konstantní komparace. K vyhodnocení a interpretaci získaných dat byla vybrána technika tzv. vyložení karet.

6.1. Cíl a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zachytit spektrum názorů pedagogických pracovníků školy běžného typu na možnosti vzdělávání žáka s PAS. K tomuto cíli, byly formulovány dvě následující výzkumné otázky:

- Jaké jsou názory pedagogických pracovníků na vzdělávání žáka s PAS na základní škole běžného typu?
- Jaké výchovně vzdělávací strategie při tomto vzdělávání uplatňují?

6.2. Metodologie výzkumu

Cílem kvalitativního výzkumu je hloubkové prozkoumání široce definovaného jevu za účelem zjištění co největšího množství informací (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 24). Takovýto výzkum usnadňuje porozumění podstatě konkrétních neprozkoumaných jevů a také směřuje k získání nových či neotřelých názorů (Strauss, Corbinová in Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 24). Základními charakteristikami kvalitativního výzkumu jsou:

- Realizace výzkumu pomocí déletrvajícího a intenzivního kontaktu s terénem nebo normální, každodenní situací jedince, popřípadě skupiny.
- Snaha získat ucelený pohled na předmět studie, kontextovou logiku a pravidla, fungující v dané oblasti.
- Použití menšího množství standardizovaných metod získávání dat.
- Snaha o izolaci určitých témat.

- Induktivní analýza a interpretace dat, která má za cíl objasnit, jak lidé chápou určité prostředí a situaci, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své interakce a každodenní aktivity (Hendl, 2008, s. 49-50).

6.2.1 Hlubkový rozhovor

Kvalitativní výzkum využívá ke konkrétním zjištěním celou řadu postupů a metod. Pro účely diplomové práce byl zvolen hlubkový polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Otázky byly rozčleněny do tří kategorií, tedy na otázky obecné, otázky zaměřené na názory informantů a na otázky zjišťující výchovně vzdělávací strategie.

Pro tento typ rozhovoru je typický tzv. návod, představující seznam otázek nebo témat, jež je nutné během rozhovoru probrat. S pořadím a formulací otázek lze nakládat relativně volně, zaměření rozhovoru však vždy zůstává stejné. Výhodou tohoto typu rozhovoru je, že dovoluje informantovi sdělit své vlastní perspektivy a zkušenosti (Hendl, 2008, s. 174).

6.2.2 Zakotvená teorie

Vzhledem k povaze výzkumu a stanoveným cílům, bylo pro realizaci výzkumného šetření využito principů kvalitativního výzkumného designu, který využívá analytických postupů zakotvené teorie. Zakotvená teorie představuje soubor systematických induktivních postupů kvalitativního výzkumu, který je zaměřen na vytváření nové teorie. Jejím cílem není popis jednotlivých jevů, ale vytvoření konceptuálního schématu postihující vztahy mezi proměnnými (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 84-86). Návrh nové teorie odpovídá fenoménům v určité situaci. Tyto fenomény se nejčastěji týkají jednání a interakcí sledovaných jedinců anebo procesů probíhajících v konkrétním prostředí. Nově vznikající teorie je zakotvena v datech, získávaných během výzkumného šetření (Hendl, 2008, s. 123). Postup zakotvené teorie při realizaci kvalitativního výzkumu je složen z následujících etap:

- Sběr dat směřující k nasycenosti kódů.
- Kódování materiálu za účelem vytvoření základních kategorií (proměnných).
- Konstruování teorie jakožto sady tvrzení o vztazích mezi kategoriemi (proměnnými) (Hendl, 2008, s. 87).

Ve výzkumné části nebyly použity všechny postupy vycházející z designu zakotvené teorie, ale pouze technika otevřeného kódování spočívající v kódování pojmů a jejich kategorizaci dle vnitřní podobnosti. Hledání vztahů mezi kategoriemi a volba ústředního konceptu jsou nahrazeny technikou vyložení karet, která umožňuje zevrubně popsat zkoumaný jev a zodpovědět výzkumné otázky.

6.2.3 Otevřené kódování

Základní analytickou technikou, která byla vyvinuta v rámci zakotvené teorie, je tzv. otevřené kódování. Představuje operace, při kterých je analyzovaný text nejprve rozdělen na samostatné jednotky dle jejich významu, přičemž je každé takovéto jednotce přiděleno určité jméno, které ji určitým způsobem vystihuje a zároveň odlišuje od ostatních. Jednotku může představovat slovo či sekvence slov, věta anebo i odstavec. Pojmenováním jednotek tedy vznikají určité kódy. Vzniklé kódy jsou dále dle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti systematicky zařazovány do jednotlivých kategorií. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211-221). Tímto způsobem je postupně konstruován propracovaný hierarchický systém, se kterým výzkumník pracuje podle zvoleného designu.

Postup kódování v zakotvené teorii předcházející výběru konkrétní techniky je tedy celkem složen ze tří úrovní:

- 1. úroveň – datové úryvky neboli indikátory;
- 2. úroveň – kódy neboli koncepty;
- 3. úroveň – kategorie neboli proměnné (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 91).

Během celé práce s empirickým materiálem jsou navíc vzniklé koncepty a kategorie mezi sebou vzájemně porovnávány, proto je postup kódování mnohdy označován jako metoda nepřetržitého porovnávání (Hendl, 2008, s. 245).

6.2.4 Technika vyložení karet

V diplomové práci bylo využito tzv. techniky „vyložení karet“. Tato technika spočívá v uspořádání vzniklých kategorií do určitého obrazce či linky, přičemž přeuvprávením obsahu jednotlivých kategorií pak vzniká samotný text nové teorie. Názvy jednotlivých kategorií představují názvy konkrétních kapitol, jejichž obsahem je podrobný popis a interpretace získaných kódů (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 226-227).

6.3. Výzkumný vzorek

Cílem kvantitativního výzkumu není prezentace určité populace, ale určitého problému, proto je i výběr výzkumného vzorku konstruován záměrně, s ohledem na konkrétní zkoumaný problém. Pro účely výzkumu jsou tedy vybírání takoví informanti, kteří mají s určitým problémem spojitost, a tudíž mohou poskytnout nové informace (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 73).

Výzkumný vzorek interpretoval situaci konkrétní základní školy v okrese Kladno. V době výzkumu měla škola 24 pedagogických zaměstnanců, 7 z nich přitom zaujímalu pozici asistenta pedagoga. Do školy docházelo 169 žáků, přičemž 14 z nich byli žáci integrovaní. V převážné většině se jednalo o žáky se specifickými poruchami učení a ADHD. Pouze jeden žák měl diagnózu PAS.

Pro potřeby výzkumu byl konkrétní výzkumný vzorek tvořen celkem pěti informanty, jejichž výběr byl záměrný. Jednalo se o čtyři učitele a jednu asistentku pedagoga, přičemž všichni tito informanti měli dlouhodobou osobní zkušenost s výukou žáka s PAS, což bylo zásadním kritériem výběru. V době trvání výzkumu byli všichni tito informanti s žákem v každodenním kontaktu a fungovali na pozici žákova učitele nebo asistenta. Jelikož žák s PAS docházel v době výzkumu do pátého ročníku ZŠ, ve kterém převážnou většinu předmětů vyučovala třídní učitelka, byl výběr informantů omezený. Pedagogičtí pracovníci, kteří neměli osobní zkušenost s výukou žáka s PAS tedy nebyli do výzkumu zahrnuti.

Nižší počet informantů pro výzkum byl kompenzován větším počtem otázek zvolených pro jednotlivé rozhovory a také příspěvky v diskusi vyplývajícími ze záznamů dat zúčastněného pozorování výzkumníka, který v době výzkumu zaujímal místo hlavního asistenta pedagoga žáka s PAS. Níže uvedená tabulka shrnuje základní informace o informantech získané z obecné části jednotlivých rozhovorů. Z důvodu zachování anonymity, nejsou v tabulce uvedeny jednotlivé pracovní pozice informantů.

Tabulka 9 - Přehled informantů výzkumu

informant	aprobace	délka praxe	předchozí zkušenost s PAS	vzdělání v oblasti s PAS
Informant 1	Učitelství I. Stupně se zaměřením na výtvarnou výchovu	42 let	žádná	Obecné, získané z internetu a z odborné literatury.
Informant 2	Speciální pedagogika/učitelství	17 let	žádná	Obecné v rámci vystudovaného oboru.
Informant 3	Učitelství I. stupně se zaměřením na hudební výchovu, speciální pedagogika	35 let	příležitostná od roku 1991	Speciální pedagogika, rozšiřující pedagogické studium
Informant 4	IT technologie	2 roky	žádná	Konkrétně žádné.
Informant 5	Kurz speciální pedagogiky	2 roky	žádné	Kurz zprostředkovaný školou.

6.4. Etický rámec výzkumu

Etický rámec kvalitativního výzkumu předpokládá splnění určitých obecných principů v rámci dané profesní skupiny. Mezi tyto principy patří následující:

- Důvěrnost – spočívající v nezveřejňování dat, která by umožnila účastníky výzkumu identifikovat.
- Poučený (informovaný) souhlas – znamenající získání souhlasu o dobrovolné účasti ve výzkumu, společně se seznámením účastníků s povahou a možnými důsledky výzkumu.
- Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 44-49).

Pro zajištění etických principů výzkumu byl informantům před rozhovory předán k podpisu informovaný souhlas. Informanti byli seznámeni s cílem výzkumu, délkou i průběhem rozhovoru. Dále jim bylo vysvětleno následné zpracování rozhovoru zajišťující informantům anonymitu a také možnost úprav v přepisu. V rámci zachování principů etického kodexu bylo informantům na základě jejich žádosti přislíbeno, že přepis rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám. Z tohoto důvodu nejsou přepisy rozhovorů s ukázkou techniky otevřeného kódování zahrnuty v příloze. Vzor informovaného souhlasu je součástí přílohy.

Vzhledem k tomu, že výzkumnice zaujímala v době výzkumného šetření částečnou roli asistentky pedagoga žáka s PAS, bylo na místě zabývat se otázkou reflexivity. Tedy tím, jak výzkumnice přemýšlí o jedincích, které zkoumá, a jak toto uvažování ovlivňuje povahu získaných dat, jejich interpretaci i podobu finálního výstupu. Z pohledu výzkumnice bylo tedy důležité mít stále na paměti uvědomění toho, že její specifické vidění světa určitým způsobem ovlivňuje, jak vnímá a interpretuje vidění druhých. A na základě tohoto bylo nutné, aby se zabývala se i důsledky tohoto vlivu na objektivní vědění (Růžička in Toušek, Budilová et al., 2015, s.25).

Přestože subjektivita výzkumníka může pro výzkum představovat určitá rizika, je vnímána jako přínosná pro pochopení skutečnosti, jelikož umožňuje výzkumníkům vhled od hloubky (Švaříček, Šed'ová, 2007, s.21). Umožňuje-li pak zahrnutí dojmů výzkumníka, přestože rizikově subjektivních, obohacení kvalitativního výzkumu ve smyslu získání informací z jiných perspektiv, je toto v kombinaci s jinými výzkumnými metodami hodnoceno jako přínosné (Švaříček, Šed'ová, 2007, s.179).

Vzhledem k uvědomovaným rizikům tak musela výzkumnice dát stranou osobní zklamání z neúplnosti získaných informací, které by dle svého mohla více upřesnit, a dále také osobně vnímaný negativní postoj ke vzdělávání žáka s PAS, který vnímala u určitých informantů. V souvislosti s tímto vnímaným postojem musela také dbát na to, aby v rozhovorech nalézala i pozitiva a nezaměřovala se na negativní prvky. Dále si musela dávat pozor na to, aby do analýzy dat zahrнула i ta tvrzení, s kterými nesouhlasí. Riziko představoval fakt, že na základě vlastní zkušenosti si sama výzkumnice uvědomovala náročnost procesu vzdělávání žáka s PAS a v praxi vnímala tento pohled i u informantů.

6.5. Sběr a zpracování dat

Rozhovory s informanty probíhaly v období od května do července roku 2020. Jelikož v této době probíhalo na základních školách v České republice distanční vzdělávání, byl výběr vhodného místa pro rozhovor volen informanty individuálně. Tři z pěti rozhovorů byly uskutečněny v prostředí školy. Před samotným rozhovorem byl informantům předložen k podpisu informovaný souhlas (viz příloha č. 3). Z rozhovorů byly pořízeny zvukové záznamy, které byly po přepisu smazány.

Přepis rozhovorů byl poskytnut informantům k eventuálním úpravám textu, přičemž této možnosti většina využila. Upravované texty byly přeneseny do spisovného jazyka, očištěny od dialektu a chyb ve větné skladbě.

Získané množství dat bylo opakovaně pročitáno a vzájemně porovnáváno. Kódování bylo prováděno prostřednictvím metody tužka papír. Po nalezení adekvátního množství kódů přišlo na řadu jejich shlukování na základě vnitřních souvislostí. Takto vytvořené kategorie však byly navíc rozčleněny do dvou základních skupin vycházejících z výzkumných otázek.

Pro zajištění kvality výzkumu a umožnění hloubkového vhledu do dané problematiky bylo v diskusi využito dat získaných ze zúčastněného pozorování výzkumníka.

7. Analýza dat

Pro analýzu dat bylo použito techniky otevřeného kódování. Vzniklé kódy byly na základě výzkumných otázek rozděleny do dvou skupin na názory pedagogických pracovníků na vzdělávání žáka s PAS ve škole běžného typu a dále na strategie, které při jeho výchově a vzdělávání tito pracovníci uplatňují.

Na základě tohoto rozdělení v první skupině soustředující se na názory pedagogických pracovníků vzniklo šest kategorií s názvy „faktory zařaditelnosti žáka“, „pokroky žáka“, „podpora pedagogických pracovníků“, „vnímaná náročnost“, „důsledky pro účastníky“, „obavy“. Tyto kategorie byly dále rozděleny do osmnácti subkategorií.

Ve skupině zabývající se uplatňovanými výchovně vzdělávacími strategiemi pedagogických pracovníků vzniklo sedm kategorií s názvy „přístup k žákovi“, „nároky na pedagoga“, „spolupráce“, „problémové chování“, „podpora žáka“, „metody, formy a obsah výuky“, „strukturalizace vzdělávání“. Kategorie byly dále rozděleny celkem do dvaceti subkategorií.

Tabulka přehledně zobrazující výše uvedenou kategorizaci dat je uvedena v příloze č. 4. Pro vyhodnocení a interpretaci dat byla zvolena technika „vyložení karet“. V rámci této techniky představují níže uvedené názvy podkapitol jednotlivé kategorie, které byly vytvořeny na základě práce s kódy.

8. Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu jsou strukturovány do dvou základních skupin, podle výzkumných otázek, které představují podkapitoly 8.1 a 8.2. Podkapitoly 8.1.1–8.1.6 a podkapitoly 8.2.1–8.2.7 představují jednotlivé kategorie vzniklé na základě použití techniky otevřeného kódování. Tyto pak obsahují soupis subkategorií a kódů, které jsou v nich zahrnuty.

8.1. Názory pedagogických pracovníků na integraci dítěte s PAS

Výsledky výzkumu vzhledem k první výzkumné otázce, zabývající se názory pedagogických pracovníků na vzdělávání žáka s PAS v prostředí běžné základní školy, byly rozděleny do šesti kategorií: „faktory zařaditelnosti žáka“, „pokroky žáka“, „podpora pedagogických pracovníků“, „vnímaná náročnost“, „důsledky pro účastníky“, „obavy“. V rámci těchto kategorií vzniklo šestnáct následujících subkategorií:

- Předpoklady žáka,
- předpoklady školy;
- sociální pokroky;
- výukové pokroky;
- vstřícnost;
- zkušenost;
- náročnost specifik chování žáka;
- náročnost pro pedagogy;
- náročnost pro asistenta pedagoga;
- náročnost pro žáka s PAS;
- pozitiva pro účastníky;
- negativa pro účastníky;
- důsledky pro spolužáky;
- důsledky pro žáka s PAS;
- důsledky pro asistenta pedagoga;
- přechod na druhý stupeň.

8.1.1 Kategorie 1: „faktory zařaditelnosti žáka“

Aby mohlo dojít k úspěšnému zařazení žáka s PAS do běžné základní školy, je zapotřebí vzájemné spolupráce a určitého souladu všech aktérů tohoto procesu. Důraz je přitom kladen na osobnostní předpoklady žáka s PAS, které zvyšují jeho šance na úspěch. Neméně důležitou součástí je ale také celé školní prostředí a jeho dispozice, včetně proinkluzivního naladění a schopnosti poskytnout prostředky důležité pro zajištění aktuálních potřeb konkrétního žáka.

Předpoklady žáka

Ve vztahu k této subkategorii se v datech podařilo rozkrýt následující kódy: závislost na stupni a druhu postižení, schopnost sžít se s kolektivem, schopnost dodržovat pravidla a režim školy.

Závislost na stupni a druhu postižení

Všichni informanti se jednotně shodují na tom, že při úspěšné zařaditelnosti žáka je vždy potřeba posuzovat konkrétního žáka jako jednotlivce, což dokazuje tvrzení I3: *„Prostě to dítě je jiné, nemám ráda, když jsou všechny děti dávány do jedné lajny a diagnostikovány podle jedné kritérií.“* Stěžejním je přitom nesoustředit se jen na diagnózu, ale na žáka jako takového, se všemi jeho schopnostmi, dovednostmi i potřebami, jak uvádí I1: *„Je to samozřejmě individuální a je potřeba vždy posuzovat každé takové dítě individuálně.“* Předchozí tvrzení vhodně doplňuje i výrok I4: *„Myslím si, že nelze všechny inkludovat, to určitě není dobré.“* Důležitým faktorem je zvláště stupeň postižení žáka, jak uvádí I5: *„Ale myslím si, že záleží také na stupni postižení žáka“,* shodně s I3: *„Ovšem opět záleží na stupni postižení.“*

Schopnost sžít se s kolektivem

Dalším faktorem zařaditelnosti odvíjejícím se od předpokladů žáka je i jeho schopnost sžít se s kolektivem spolužáků, jak zdůrazňuje I4: *„Bral bych to jako kus od kusu. Jestliže bude žák schopný dělat s tou skupinou, tak proč ne.“*

Schopnost dodržovat pravidla a režim školy

Schopnost dodržovat pravidla a stanovený režim konkrétní školy je dalším z předpokladů úspěchu, jak uvádí I2: *„Žák by měl být schopen se naučit dodržovat určitá pravidla a přesně daný režim.“*

Předpoklady školy

Jako vzniklé kódy, týkající se předpokladů školy jakožto faktoru zařaditelnosti žáka s PAS jsou uvedeny následující: přijetí žáka pedagogem, nepostradatelnost asistenta pedagoga, možnost růstu žáka.

Přijetí žáka pedagogem

Přijetí žáka s PAS pedagogem je hodnoceno jako zcela zásadní součást výchovně vzdělávacího procesu, jak uvádí I5: *„Velký vliv na tu úspěšnost má, jak se k té situaci postaví konkrétní učitel.“* Proto se jeví jako žádoucí, aby pedagog, který bude vyučovat žáka s PAS, byl tomuto vzdělávání nakloněn a v obecné rovině ho vnímal jako pozitivní příležitost. Tomu nasvědčuje i tvrzení I1: *„Velký význam také má to, jak si sedne takový žák jednak s vyučující a také popřípadě s asistentkou.“*

Nepostradatelnost asistenta pedagoga

Dva informanti uvádějí, že přítomnost asistenta pedagoga je při vzdělávání žáka s PAS pro pedagoga stěžejní. Shodně konstatují, že náročnost tohoto vzdělávání by bez dopomoci dalšího pedagogického pracovníka nebyla na jejich škole vůbec zvládnutelná. I2: *„Bez AP by se výuka nedala zvládnout, jelikož žák vyžaduje 100% pozornost.“* I1: *„Bez pomoci asistentky pedagoga by jeho další vzdělávání na základní škole (jakékoli) nebylo možné.“* I2 navíc zdůrazňuje nepostradatelnost neustálé dopomoci žákovi, bez které by nebyl schopen pracovat: *„Ale stejně tam vždy musí být dopomoc asistenta nebo učitele, bez tohoto žák nepracuje.“*

Možnost růstu žáka

Posledním kódem týkajícím se předpokladů školy je umožnění žákova růstu, s to takovým působením školy, které je schopné eliminovat jeho rizikové či problémové chování a také podporovat i usměrňovat žákův vývoj žádoucím směrem. Informant I1 zdůrazňuje že: *„Upřímně si neumím představit, že by tento žák měl být v jiné škole, kde bude mít ve třídě sice méně dětí, ale ty děti budou mít podobné problémy. Těžko říct, co by okoukal například ve speciální škole.“*

8.1.2 Kategorie 2: „pokroky žaka“

Zásadním kritériem při výběru školy rodičem žaka s PAS je vhodnost daného typu školy, odvíjející se od možností, které žakoví může tato škola nabídnout. Rodiče se tak většinou přiklánějí k zařízení, které poskytuje žakoví lepší podmínky ve smyslu přípravy na budoucí život. Pro zmapování vhodnosti vzdělávání žaka s PAS na základní škole běžného typu je proto velmi důležité zhodnotit, zda je v tomto prostředí žák schopen vzhledem ke své diagnóze dosáhnout nějakých pokroků, ať už jsou to pokroky sociální či výukové.

Sociální pokroky

V této subkategorii byly získány následující kódy: minimalizace projevů nepřiměřeného sociálního kontaktování, dobré vztahy se spolužáky, méně časté výkyvy v chování, schopnost spolupráce, schopnost respektovat přání spolužáků, snížená potřeba vystavených pravidel, schopnost dohody a kompromisu, vnímání pochvaly.

Minimalizace projevů nepřiměřeného sociálního kontaktování

Potíže v oblasti sociálních interakcí jsou pro jedince s PAS zcela typické, o to více jsou následné odlišnosti v chování zřetelné v prostředí, ve kterém se takovéto projevy vyskytují ojediněle anebo vůbec. U žaka s PAS, u nějž je narušena schopnost dodržovat základní pravidla v komunikaci s druhým, a to včetně pravidel proxemiky a haptiky, je vnímáno jako velký krok kupředu, podaří-li se v tomto ohledu usměrnit jeho chování žádoucím směrem. O tom vypovídá tvrzení I1: *„Ve srovnání s nástupem do naší školy se současností je pokrok ohromný, hlavně co se týče sociálních dovedností a celkového chování v kolektivu. Například když někoho potká na chodbě, tak už na něm nevisí.“* Pokroky žaka v oblasti nepřiměřeného sociálního kontaktování dále ilustruje také výrok I2: *„Od nástupu do naší školy žák udělal neuvěřitelné pokroky v sociální oblasti. Konkrétně na mně již neskáče, nešmatlá po mně. Například je schopen respektovat pravidlo, že pokud se k němu natáhne ruka, tak to znamená podání ruky na pozdrav, a tím pádem odpadá lísnání se a nerespektování osobního prostoru.“*

Dobré vztahy se spolužáky

Nastolení dobrých vztahů ve třídě spočívající v přijetí žáka s PAS a respektování jeho odlišností spolužáky je pro pedagoga nelehkým, přesto ne nemožným úkolem. Podaří-li se této náročné výzvy dosáhnout, jedná se o velký úspěch, k jehož dosažení je nezbytná intenzivní práce se třídou, jak uvádí I3: *„Po aklimatizaci a po opravdu nutné práci se třídou, třída žáka přijala. Myslím, že bez větších problémů. Dokážou ho i pochválit, povzbudit. Žák do třídy zapadá, děti ho mají rády a on má rád je, i když to vyjadřuje trochu zvláštním způsobem.“* Nastolení dobrých vztahů se spolužáky potvrzují také I1 a I5. I1 uvádí, že: *„Spolužáci přijali žáka velice dobře, tolerují ho a respektují, pomáhají mu, uklidňují ho. Interakce se spolužáky je tedy velmi dobrá.“* I5 potvrzuje předešlá tvrzení: *„Z vlastní zkušenosti můžu říct, že spolužáci našeho žáka přijali velmi dobře, věnují se mu, i mu pomáhají a není tam problém.“*

Méně časté výkyvy v chování

Mezi vnímaný pokrok žáka s PAS jsou řazeny i méně časté výkyvy v jeho chování, jak sděluje I1: *„Zpočátku byly v jeho chování časté výkyvy, které se dnes vyskytují v menší míře.“*

Zlepšení vztahů s pedagogy

I4 jako další úspěch žáka s PAS vidí zlepšení vzájemných vztahů: *„Vnímám to tak, že máme takový více osobní vztah. Tam to bylo rychlé, prostě: „Pane učiteli“ a už to šlo.“*

Schopnost spolupráce

Pokrok ve schopnosti spolupráce, a to jak s celou třídou, jednotlivými spolužáky, tak i s asistentem pedagoga uvádí I5: *„Po tu dobu, co tady žák je, se docela stmelil se třídou, na spolužáky se i těší a zvyknul si s nimi spolupracovat. Tedy někdy, pokaždé to taky nejde, ale pokud to situace umožňuje, tak žák spolupracuje a zapojuje se do aktivit, které jsou uskutečňovány v rámci celé třídy. S asistentem většinou spolupracuje, dbá jeho pokynů a snaží se no.“*

Schopnost respektovat přání spolužáků

Rozvoj schopnosti respektovat přání spolužáků vnímá I2: *„Pokud nemá žák špatný den, je schopen respektovat sdělení spolužáků, kteří se ohradí proti jeho neadekvátnímu chování slovy: „Nedělej to, nelíbí se mi to.“ Toto na začátku vzdělávání vůbec nebylo.“*

Snížená potřeba vystavených pravidel

Na menší potřebu vizuálně zpracovaných a snadno dostupných pravidel chování poukazuje tvrzení I5: *„Ta pravidla se už teď nemusejí tolik využívat, ale jsou tam umístěna pro jistotu.“*

Schopnost dohody, kompromisu

Pokrok ve schopnosti udělat kompromis vnímá I4: *„Možná se s ním dá i lépe domluvit ve smyslu jednou ty, jednou já. Vyzkoušeli jsme udělat dohodu: „Dneska to bude podle mě, příště podle tebe“ a o nám vydrželo. Ideální je, aby dostal možnosti, které vyhovují mně.“*

Vnímání pochvaly

Jako poslední postřeh v rozvoji oblasti sociálních dovedností uvádí I3 vnímání pochvaly: *„Ze začátku nevnímал ani pochvalu a teď je rád.“*

Výukové pokroky

K této subkategorii se vztahují tyto kódy: plnění úkolů navíc, dosažení podmíněno přístupem, zapojení do skupinové práce skrz individuální oblíbenou činnost, nadstandardní slovní zásoba v aj.

Plnění úkolů

Vnímaným výukovým pokrokem je dle I3 celkové plnění zadaných úkolů, včetně vypracovávání úkolů nad rámec povinností: *„Úkoly plní svědomitě, některé dělají i navíc.“*

Dosažení podmíněno přístupem

Na nezbytnost dosažení pokroků ve výuce ve smyslu upevnění nových vědomostí, jakožto na zásluhu rodiny žáka poukazuje I3: „*V případě tohoto žáka bych kladla velký důraz na rodinu. Rodina se synem pracuje úžasně. A řekla bych, že pokrok, který udělal ve vědomostních oblastech, je zásluha především rodiny.*“ Výrok potvrzuje a zároveň obohacuje o důležitost role asistenta pedagoga i tvrzení I5: „*U výukových pokroků bych to viděla spíš na velkou práci rodiny. Samozřejmě i na práci asistenta, který mu vytváří různé pomůcky pro výuku a konzultuje s maminkou, co by bylo nejlepší, jak to žák zvládá, co by bylo třeba upravit.*“

Zapojení do skupinové práce skrz individuální oblíbenou činnost

Ukazuje se, že sníženou schopnost spolupráce ve skupině je u žáka vhodné kompenzovat přesným určením role ve skupině, která spočívá v individuální činnosti, jak uvádí I3: „*Pokud skupina dostane úkol, například něco výtvarně zpracovat, žák funguje jako třídní výtvarník. Tímto způsobem tak pomáhá všem skupinám.*“ Tento způsob práce lze pak vnímat jakožto žákovi vyhovující a zároveň motivující ke spolupráci.

Nadstandardní slovní zásoba

Posledním zaznamenaným výukovým pokrokem je nadstandardní slovní zásoba v anglickém jazyce, kterou uvádí I2: „*Žák má v anglickém jazyce velkou slovní zásobu, která je větší, než je obsaženo ve výuce, mnohdy je až neuvěřitelná.*“

8.1.3 Kategorie 3: „podpora pedagogických pracovníků“

Výchova a vzdělávání žáka s PAS v prostředí běžné základní školy je pro všechny zúčastněné náročným úkolem, zvláště pak, jedná-li se o školu, která s obdobným vzděláváním nemá předchozí zkušenosti. V takovém případě je o to více žádoucí, nabídnout osobám, které jsou s žákem s PAS v každodenním a přímém kontaktu dostatečnou podporu. Úspěšnému zvládnutí tohoto procesu pedagogickými pracovníky napomáhá podporující přístup a s ním související činnosti školy. Jedná se například o vzdělávání pedagogických pracovníků v dané problematice, nastavení dobré spolupráce se všemi účastníky tohoto procesu nebo umožnění supervize.

Vstřícnost

V této subkategorii byly získány uvedené kódy: vstřícnost kolegů, podpora AP žáka v morální i vzdělávací oblasti, podpora vycházející od hlavní AP.

Vstřícnost kolegů

Dva z informantů jsou přesvědčeni o tom, že vedení školy vychází pedagogickým pracovníkům vstříc a v případě potřeby je nakloněno poskytnout pomoc, jak uvádí výrok I2: *„Za kolegy nemohu mluvit, ale vedení vychází vstříc. Podpora spočívá v ochotě společně se sednout, promluvit si a společně probírat určité situace, které nastaly.“* Shodně s výrokem I1: *„Snažíme se, jak to jde.“*

V opozici s předešlými zjištěními poukazují dva informanti na vnímanou absenci podpory vedení školy a kolegů. Z jejich tvrzení vyplývá, že podpora, o které se mluví výše, je v přímém rozporu s jejich úhlem pohledu. I3: *„Myslím si, že tam podpora nebyla. Přejde ti nový žák, má to a to, a ty se s tím nějakým způsobem vyrovnáš. Prostě tady máš děti a porad' si s nimi. A jenom, že se vypracuje nějaký odpočinkový koutek, s nějakým míčem, to podle mě není vůbec dostačující.“* O absenci podpory vypovídá i výrok I5: *„Nevím o nikom.“*

Podpora AP žáka v morální i vzdělávací oblasti

Na vnímanou podporu poskytovanou asistentovi pedagoga v morální i vzdělávací oblasti poukazuje I1 takto: *„Podporu poskytujeme asistentce morální, vlastně se jedná o takovou psychohygienu. Samozřejmě, přeposíláme asistentce vhodné nabídky na vzdělávací semináře, pokud přijde s návrhem semináře sama, snažíme se jí vyhovět.“*

Podpora vycházející od hlavní AP

Někteří pedagogičtí pracovníci pociťují vstřícnost, podporu a pozitivní přístup k věci v hlavní asistence žáka s PAS, o čemž vypovídá tvrzení I4: *„Podpora je od asistentky, ta tomu šla vždy naproti.“* Kromě individuální pomoci vnímá I5 jako podporující také metodické schůzky asistentů pedagoga. I5: *„Tu cítím jenom v kolegyni asistentce, se kterou tyhle situace společně řešíme. A jelikož má určité vzdělání i v oblasti PAS a prošla různými kurzy, tak to řešíme spolu individuálně nebo v rámci metodických schůzek asistentek.“*

Zkušenost

V této subkategorii byly zjištěny tyto kódy: absence podpory vedení školy a pedagogů, špatný přístup PPP, nenahraditelnost zkušenosti.

Špatný přístup PPP

Informant I3 uváděl svoji osobní nespokojenost s přístupem PPP, ve které je žák zařazen. Z jeho projevu je patrné rozhořčení a zklamání, I3: *„Ale vůbec se neptá na to, jak to cítí pedagog, jak vnímá celou tu situaci. Po dvou letech a s mými zkušenostmi umím vyhodnotit, jak se žák posouvá ve vědomostech, schopnostech, znalostech. A paní magistra mi přece nemůže dvakrát ročně všechno anulovat, že je všechno špatně, a vrátit mi žáka, třeba s minimálními výstupy o dva roky zpátky. Prostě ona v té třídě není, ona to má všechno jenom papírově.“*

Nenahraditelnost zkušenosti

Posledním získaným kódem byla nenahraditelnost zkušenosti, a to ve smyslu důležitosti praxe. Ta podle tří informantů dalece přesahuje podporu vycházející z nabídek a možností dalšího vzdělávání v dané problematice, a to hlavně z důvodu velké odlišností v potřebách, projevech a v chování žáků s PAS. Níže uvedené výroky jednotlivých informantů trefně poukazují na hodnotu vlastní zkušenosti. I1: *„Myslím si, že ten vztah a hlavně přístup, který si asistentka k žákovi vybuchovala, je výsledkem toho, co si sama nastudovala, dozvěděla se na semináři, a hlavně to zjistila z vlastní zkušenosti.“* I2: *„Ale stejně, pokud si to člověk neprožije a nebude s tím žákem pracovat, tak to nikdy nepochopí. Já sama jsem si před nástupem tohoto žáka do naší školy pročetla velké množství informací o dané problematice, ačkoliv jsem již obecné znalosti měla ze školy. A musím říct, že 50 % těch informací stejně nefungovalo a vše bylo úplně jinak. Každé toto dítě by mohla být jedna kniha.“* I5: *„Pro mě, jako pro člověka, který se s tím setkal poprvé, tak mi to něco dalo, ale myslím si že školení neškolení, musí si to člověk vyzkoušet sám. Tam si prostě myslím že ta praxe dá nejvíc“*

8.1.4 Kategorie 4: „vnímaná náročnost“

Specifika chování žáka s PAS, jeho potřeby a možnosti představují pro účastníky výchovně vzdělávacího procesu nelehký úkol, zvláště pokud se jedná o podmínky základní školy běžného typu, která s podobnou diagnózou u žáka doposud nesetkala. Nezbytné je však podotknout, že i pro žáka samotného, představuje toto prostředí jistou složitost, která může v určitých oblastech vyústit až v zátěž.

Náročnost specifík chování žáka

V rámci této subkategorie byly získány následující kódy: závislost chování žáka na jeho aktuálním naladění, soustředěnost na AP, odchylování od zadání, neschopnost samostatné práce, neschopnost práce ve skupině, nevnímání zátěže.

Závislost chování žáka na jeho aktuálním naladění

Čtyři z informantů uvádějí, že chování žáka se často mění a výkyvy nejsou neobvyklým jevem, jak podotýká I5: *„No a pak se často stává, že zrovna nemá svůj den, a to je potom s ním těžké.“* Mnohdy se jeho chování, motivace a schopnost plnit zadané úkoly odvíjí od aktuální nálady, situace nebo od konkrétního podnětu-spouštěče, což zmiňuje i I4: *„U něj je to tak, že pobere nějakou část, ale musí mít zrovna náladu, chuť a motivaci. On si vždycky z toho něco vezme, ale jen to, co on uzná za vhodné, mu v hlavě zůstane. Kolikrát to dokáže nahrát celé, ale v tu chvíli se to nedozvím, to až zpětně.“* Pedagogové pak často musejí počítat s náhradními variantami, nebo jednat na základě nastalé situace, což hodnotí jako náročné. O tom vypovídá výrok I3: *„Záleží na tom, jak je žák naladěn ten den a tu momentální situaci, co ho vyruší, co mu takzvaně přelétne přes nos. Pokud nemá svůj den, je nezbytné ho odvést ze třídy a dopřát mu relaxaci, a teprve potom se může vrátit zpět do výuky.“* A dále také výrok I2: *„Při přípravě vyučování je zatěžující to, že se musí vždy počítat s variantou, že žák zrovna nebude naladěn na výuku.“*

Soustředěnost na AP

I3 vidí jako problematické, že soustředěnost žáka na pedagoga nevypadá tak, jak by správně měla. I3: *„Mám pocit, že ho asistent musí neustále pobízet k činnosti. Měla by tam být větší soustředěnost žáka na pedagoga, leč tam si myslím, že jsme ho trochu rozmazlili a tolik to tam nefunguje.“*

Odchylování od zadání

I1 uvádí, že žák měl tendence odchylovat se od zadání práce, nebo si zadání dle svých preferencí upravovat: „*Smířila jsem se s tím, že mi odevzdal práci, kde byla místo modré barvy použita červená, nebo tam místo auta byla postava.*“

Neschopnost samostatné práce

Neschopnost žáka s PAS samostatně pracovat, jakožto další faktor vnímané náročnosti, uvádějí dva informanti. Na tuto nesamostatnost pak pohlíží jako na nepřetržitou a značně intenzivní individuální podporu pedagogického pracovníka. I2: „*Vždy ho někdo musí navést až k poslednímu kroku, který je žák schopen doopravdy udělat samostatně. Tím posledním krokem je to, že určitou věc do listu dle předchozích instrukcí napíše. Pokud to situace dovolí, snažíme se od něj odcházet, aby on zkusil chvíli pracovat samostatně. To se ale bohužel neosvědčuje, jakmile od něj dospělý odejde, musí se zase vrátit, protože jinak žák práci nedokončí. U něj prostě vždy někdo musí být.*“ S ustavičnou podporou souhlasí i I3: „*Mám pocit, že ho asistent musí neustále pobízet k činnosti. „Otevři si sešit, napiš si datum.“ Ano, ve své podstatě opakuje to, co řekne učitel.*“

Nevnímání zátěže

Pouze I4 výslovně sděluje, že specifika chování žáka s PAS nepovažuje za zatěžující: „*Mě osobně nezatěžuje. Od toho jsou tu jiné typy diagnóz a u těchto žáků mě to zatěžuje, ale on je v pohodě. Vnímám ho jako hodného kluka, který má nějaký problém a já se mu snažím něco předat.*“

Náročnost pro pedagogy

Pro tuto subkategorii byly získány kódy: nepředvídatelnost situací, zvládání žakových projevů afektivních stavů, příprava hodin, odhadování rizikových situací, počáteční nedůvěra matky, rušivý faktor.

Nepředvídatelnost

Dva z informantů uvádějí, že výuka žáka s PAS je často nepředvídatelná. Jedním z důvodů může být například špatná nálada žáka, jak popisuje I4: *„S ním se vracím k tomu konceptu hodiny a zároveň mi on ten koncept vyvrací, když nemá náladu. Je to takový nepředvídatelný prvek.“* Přestože se pedagog může na hodinu připravit sebelépe, nikdy není jasné, jaká situace může nastat, jak uvádí I2: *„I když bude pedagog sebevíc na hodinu připraven, tak nikdy není jasné, co může nastat a vždy je nutné reagovat na potřeby žáka.“* Náročnými se pak mohou stávat i reakce žáka, jak uvádí I3: *„A nemůžeme předvídat téměř žádnou reakci.“*

Zvládání žákových projevů afektivních stavů

Tři z informantů uvádějí, že není neobvyklé vypořádávat se s žákovými afektivními stavy, které se často odvíjí od jeho aktuální nálady nebo od určitého spouštěče, jak uvádí I5: *„No a potom když nemá svůj den a zrovna ho něco rozhodí, nějaký nový aspekt, který se předtím nevyskytl, tak potom je prostě docela náročné, zvládat ty stavy.“* Tyto stavy mohou mít různou intenzitu, četnost a také projevy, od vyrušování v hodině až po fyzický útok na spolužáka. I3: *„A navíc jsou tu ty jeho výjevy, když zrovna nemá svůj den a fyzicky třeba dítě napadne, a i když to není třeba do nějakých extrémů, stává se to.“* I1: *„Jelikož jsem ale nebyla zvyklá na výuku žáka s PAS, bylo pro mě zpočátku náročné vyrovnat se s jeho projevy, například s častým vykřikováním a vyrušováním.“*

Příprava hodin

Z výzkumného šetření vyplývá, že nezbytnou součástí výchovně vzdělávacího procesu žáka s PAS je náročnější příprava pedagoga na výuku, I3: *„Je to vůbec o přípravě pedagoga.“* Tu je pak vždy nutné upravit žákovým schopnostem, možnostem a potřebám, jak vypovídají tvrzení I2 a I5. I2: *„Každý žák je individuální a má různé potřeby, mnohonásobně náročnější je to u něj.“* I5: *„Hlavně co se týká příprav pro toho žáka, musí se mu pedagog nebo by se aspoň měl, více věnovat, vymýšlet pro něj jiný způsob výuky.“* Jedná-li se o pedagoga, který se s výukou takového žáka setkává poprvé, je příprava o to složitější, jak konstatuje I1: *„Na počátku vzdělávání tohoto žáka může být problémovým to, že se někteří spolužáci i vyučující s žákovým neadekvátním chováním ještě nikdy nesetkali a nemají s žákem s PAS žádné zkušenosti. O to složitější je příprava vyučujících na hodinu a nastavení vhodného přístupu, metod a dalších nezbytností.“*

Při úpravách ve výuce by neměl pedagog mimo jiné zapomínat i na činnosti, které budou pro žáka dobře zvládnutelné a bude při nich mít možnost být úspěšným. I2: *„Toho žáka je nutné poznat, výuku upravit tak, aby mu vyhovovala a najít činnost, ve které žák bude schopen dosáhnout úspěchu, stejně tak, jako ostatní žáci.“*

Odhadování rizikových situací

Náročným se také jeví odhadování situací, které mohou pro žáka představovat riziko vzniku afektivního chování. I5: *„No a náročné je taky vůbec odhadnout, kdy už je přetížený a mohl by nějaký afekt vyvstat.“* Pedagog by si přitom měl uvědomovat potencionálně nebezpečné spouštěče afektivního chování žáka, jako je například změna struktury hodiny či změna činnosti z důvodu uspokojení aktuálních potřeb žáka, jak ukazuje výrok I2: *„Protože jakmile bude stanoveno, že se bude dělat tohle a při hodině se to kvůli aktuálním potřebám žáků změni, je nutné mít u žáka s PAS vyzozorováno, zda je schopen tuto změnu ustát.“*

Počáteční nedůvěra matky

Jako náročné může být též vnímáno i nastavení dobré spolupráce mezi školou a rodinou žáka, jak ukazuje komentář I1: *„Myslím si, že i ta maminka vidí, že se mu tu líbí a je tady spokojený. Je dobře, že už přišla na to, že nejsme nepřátelé.“*

Rušivý faktor

Tři z informantů uvádějí, že přítomnost žáka ve třídě často na pedagoga působí rušivě. Sdělují, že se jedná zejména o situace afektivní povahy, kdy se žák projevuje nepřijatelně, a je nutné ho uklidnit, případně odvést pryč ze třídy. I3: *„Jenom toho času, co jsme strávili, než jsme žáka odvedli, uklidnili, než se nějakým způsobem dostal do normálu. Taký to trvalo třeba dvě hodiny, tři hodiny, nebo se to nepodařilo vůbec.“* Pedagog je na základě této situace často nucen změnit plán hodiny, jak tvrdí I4: *„Občas se kvůli němu třeba musím odklonit od plánu hodiny, protože má třeba ten smích s pláčem najednou.“* Ukázalo se, že rušivě může na pedagoga působit i samotná přítomnost asistenta pedagoga, který žákovi dává pokyny nebo opakuje instrukce zadané pedagogem.

I3: „*A potom řešit takové ty problémy rušivého elementu, jako je odchod ze třídy, dvojí mluvení. Ve své podstatě asistent musí mluvit a pedagoga tím velice ruší, protože slyší neustálou ozvěnu, což by nemělo být. V tomhle případě je to téměř nutnost, neustále opakovat věci: „Otevři si sešit, otevři si sešit. Dej si to do tašky, dej si to do tašky. Kde máš sešit, kde máš tohle.“ To slyšíte stokrát za hodinu, a to opravdu ruší.*“

Náročnost pro asistenta pedagoga

K této kategorii se vztahují následující kódy: neinformovanost o náplni hodin, nefunkční výměna rolí mezi asistentem a pedagogem, psychická vyčerpanost.

Neinformovanost o náplni hodin

Při práci s žákem s PAS by měla být základní prioritou dobře nastavená spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem. Jestliže však tato spolupráce nefunguje, jeví se tento stav pro asistenta pedagoga jako náročný. I5: „*Není tam zas až taková spolupráce s paní učitelkou, že by nám dávala předem vědět, co se bude v hodině dít, co se bude dělat.*“

Nefunkční výměna rolí mezi asistentem a pedagogem

Součástí vzdělávání žáka s PAS by s přihlédnutím k jeho potřebám měla být i alespoň občasná výměna rolí asistenta pedagoga a pedagoga. Ukazuje se však, že ne vždy je toto střídání rolí v praxi funkční. I5: „*Za mě můžu říct, že většinou probíhá individuální přístup asistenta, ne pedagoga. Nemůžu říct, že by tam vyloženě probíhala nějaká individuální práce s žákem ze strany pedagoga.*“

Psychická vyčerpanost

V závislosti na stupni postižení žáka a jeho specifických potřebách, se může vzájemná spolupráce s ním jevit jako psychicky zatěžující. Důvod může představovat například neustálé opakování a připomínání konkrétních pokynů, jak podotýká I5: „*Jako zatěžující aspekt vidím tu psychicky vyčerpávající stránku pro asistenta. Protože v té hodině se mu neustále musí zdůrazňovat, jak má pracovat, co se po něm chce, musí se několikrát zopakovat úkol, který má udělat.*“

Náročnost pro žáka s PAS

Tato subkategorie obsahuje následující kódy: zvládání změn, nezáměr ze strany pedagoga, přijetí neúspěchu, nároky výuky, dlouhý rozvrh hodin.

Zvládání změn

Typickým problémem pro jedince s PAS je špatné zvládání změn a narušování stereotypů, které mu dávají jistotu a předvídatelnost situací i činností, jak shodně vypovídá tvrzení I3: „*On jakékoliv změny těžce nese a těžce se adaptuje.*“ Velmi obtížnou a těžce zvládnutelnou situaci představují hlavně předem neoznámené nebo náhlé změny režimu ve výuce, jak dokazují tvrzení I5 a I4. I4: „*Když je připravený na něco, co bude, a to se změní, tak se s tím špatně vyrovnává.*“ I5: „*On samozřejmě nemá rád změny, které nastávají i ve výuce, kdy si například paní učitelka bez předchozího oznámení prohodí hodiny nebo si třeba vezme dvě hodiny stejného předmětu po sobě. A třeba tohle ho dokáže rozhodit. Pak jsou tam situace, kdy třeba u pana učitele na IT měly děti nastavené, že se většinou na začátku hodiny hrál Minecraft a pan učitel to prostě najednou po třech měsících změnil, no, a to on neustál.*“ V souvislosti s obtížným zvládáním změn u žáka s PAS je spojena také změna žákova místa ve třídě, která se dle výroku I5 jeví jako nefunkční a pro žáka zatěžující. I5: „*Pak je tu jeho místo ve třídě, které jsme zkoušeli změnit a nefungovalo to. On z toho byl rozhozený, narušilo mu to jeho řád a musel se prostě vrátit zpátky.*“

Nezáměr ze strany pedagoga

Základem práce s žákem s jakýmikoliv potížemi ve vzdělávání by měl být individuální přístup vycházející od pedagoga, o to intenzivnější by měl být, týká-li se žáka s PAS. Ukazuje se však, že tento přístup nemusí být vždy funkční a pedagog ve výsledku více komunikuje se svým asistentem, místo s žákem samotným. I5: „*Paní učitelka spíš řekne asistentovi, co má dělat a tomu žákovi se nijak zvlášť nevěnuje. Jsou výjimky, kdy se třeba stane, že paní učitelka za ním přijde a řeknu mu, aby pracoval.*“

Přijetí neúspěchu

Pro žáka s PAS může být obtížné zažívat neúspěch, žákovy projevy způsobené neúspěchem pak v souvislosti s jeho nízkou frustrační tolerancí mohou působit neadekvátně ve srovnání s reakcemi ostatních žáků.

Ve výuce je proto nutné volit takové způsoby hodnocení, které nebudou v žákovi vyvolávat nadměrné pocity selhání. Spíše než chyby, tedy vyzdvihovat, zda se mu podařilo zadaný úkol splnit, jak uvádí I1: *„Zpočátku hůře snášel hodnocení všech žákovských prací na konci hodiny, takže do této činnosti byl zapojen až s postupem času. V hodnocení jsem musela být opatrná na to, abych mu neřekla, že se něco nepovedlo, protože to hůře snášel. Pokud měla jeho práce nějaké nedostatky, tak za to nebyl negativně hodnocen, ale spíše se to přecházelo. Důležité bylo, že práci splnil.“*

Nároky výuky

Jak se ukázalo, zvládání povinností týkajících se výuky na běžné základní škole, se také jeví jako pro žáka zatěžující. Na to poukazuje výrok I2: *„Negativem je to, že takovéto vzdělávání představuje pro žáka s PAS obrovskou zátěž, jelikož s touto poruchou je nesmírně náročné zvládat nároky běžné základní školy.“*

Dlouhý rozvrh hodin

Jako vyčerpávající je pro žáka hodnocen i dlouhý rozvrh hodin, jak uvádí I2: *„Pro žáka je zatěžujícím aspektem vzdělávání především dlouhý rozvrh hodin, který mnohdy způsobuje jeho rychlou unavitelnost a výkyvy v chování.“*

8.1.5 Kategorie 5: „důsledky pro účastníky“

Na důsledky zařazení žáka s PAS do prostředí běžné základní školy lze pohlížet z několika různých úhlů, a to v závislosti na konkrétním účastníkovi a jeho specifické roli v tomto procesu. V obecné rovině lze vnímané důsledky účastníků rozdělit na pozitivní a negativní. Mezi pozitivní důsledky je pak možné zařadit například získání povědomí o dané problematice, mezi ty negativní pak takové důsledky, které jsou jedinci považovány za namáhavé a obtížně zvládnutelné.

Pozitiva pro účastníky

Pro tuto kategorii byly získány kódy: seznámení s problematikou PAS, naučený způsob zacházení, malý vliv na chod třídy.

Seznámení s problematikou PAS

Jako pozitivum je u informantů vnímána příležitost seznámit se s problematikou PAS a dále možnost získat nové zkušenosti, jak ukazuje I1: *„Pro vyučující i spolužáky je pozitivem hlavně získání nových zkušeností. Pozitivum pro spolužáky je také získání informací o problematice PAS.“* Pro spolužáky je kladně hodnocena příležitost osobně se seznámit se specifiky chování jedinců s touto diagnózou, což uvádí I2: *„Jako pozitivum vidím to, že žáci poznají chování žáka s PAS.“* Pouze jeden informant uvádí, že ze své pozice nevidí nic pozitivního na vzdělávání žáka s PAS v běžné základní škole. I3: *„Z pozice pedagoga pozitiva vůbec nevidím.“*

Naučený způsob zacházení

I1 považuje za příznivé, že díky této zkušenosti dovedou spolužáci s žákem s PAS, navzdory zvláštnostem jeho diagnózy vycházet. I1: *„U kolektivu žáků spatřuji velké pozitivum v tom, že se naučili s žákem jednat a pomáhají mu.“*

Malý vliv na chod třídy

Navzdory náročnosti tohoto vzdělávacího procesu, která je uvedena výše, vypovídají někteří informanti o tom, že až na drobné výjimky, nemá přítomnost žáka s PAS příliš zřetelný vliv na chod třídy. I5: *„Když nebudu rozlišovat předměty, tak si nemyslím, že všeobecně na výuku a na dění ve třídě by to mělo nějaký výrazný vliv, pokud tedy žák spolupracuje.“* I1: *„Líbilo se mi, že se dobře zapojil. Kdybych nevěděla, že má žák diagnózu PAS, tak bych to během výtvarné výchovy ani nepoznala. Celkově to zvládal velmi dobře a moc nevyrušoval, i když tam několik afektů také proběhlo.“*

Negativa pro účastníky

V této kategorii byl získán kód: náročnost.

Náročnost

Ukázalo se, že většina informantů považuje vzdělávání žáka s PAS v prostředí běžné základní školy jako náročné, jak shodně vypovídá I1: *„Vzdělávání žáka s PAS je velmi náročné a složité. Pro mě teď bude výuka tohoto žáka ještě náročnější, protože se bude jednat o český jazyk.“*

Informanti zmiňují vysoké nároky, které jsou kladeny jak na pedagoga, tak i na jeho asistenta. I2: *„Negativem je náročnost tohoto vzdělávání pro pedagoga a jeho asistenta.“* I5: *„Negativa spatřuji spíše pro vyučujícího, který s tím má celkově více práce v té třídě. Pro asistenta si myslím, že je ta práce s takovým žákem docela náročná. Ač jsem si to tedy ze začátku nemyslela, tak po vlastní zkušenosti mohu říct, že je to hodně náročné.“* Na obecnou komplikovanost procesu týkající se vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami upozorňuje I4: *„Pro pedagoga je to hodně náročné. Už v normální třídě bez žáků se speciálními potřebami, by měl pedagog podpořit ty, co jsou zvláště nadaní, a ty zvláště pomalé motivovat tak, aby tam byl společný drive, aby to nějak jelo.“*

Důsledky pro spolužáky

V této kategorii byly získány kódy: snižování kvality a nároků výuky, narušení výuky

Snižování kvality a nároků výuky

Viditelným důsledkem pro spolužáky žáka s PAS je dle I4 určité snižování standardů výuky ve smyslu redukce požadavků, která na žáky výuka klade. Tento stav je pak vnímán jako ne zrovna příznivý. I4: *„Nevýhoda je to pro ty bystré, rychlé a inteligentní z kolektivu, protože jsou zpomalováni. V podstatě celá ta výuka se zpomaluje a musí tam dojít k nějakému protnutí, nalezení středu, který ani není skutečným středem, ale spíše se blíží k tomu horšímu. Takže nakonec jsou chytří mrzutí, že je to nudí a ti opravdu pomalí se vezou.“*

Narušení výuky

Tři informanti jsou přesvědčeni o tom, že dalším důsledkem přítomnosti žáka s PAS ve třídě je vyrušování jeho spolužáků při výuce. To demonstrují dále uvedené výroky. I2: *„Pro ostatní žáky je negativem narušení výuky.“* I1: *„Pro pedagogy i spolužáky je negativem narušování hodiny žákem s PAS.“* Jedná se tak část o chvíle, kdy žák odmítá pracovat anebo nemá náladu, jak uvádí I5: *„Když se ale vyskytnou dny, kdy tedy žák nemá svůj den, kdy nechce pracovat a má ty své různé stavy, tak si myslím, že to tu výuku celkově naruší a děti se pak nesoustředí.“*

Důsledky pro žáka s PAS

V rámci této subkategorie byly získány následující kódy: neúspěch, socializace, následování pozitivních vzorů.

Neúspěch

Jako neblahý důsledek pro žáka s PAS vnímá I3 neúspěch, který žáka může ve vzdělávání na běžné základní škole vzhledem k jeho specifikům provázet. Z níže uvedeného lze pozorovat, přesvědčení o vhodnosti zařazení žáka do jiného typu školy, kde by žák mohl být úspěšnějším. I3: *„Negativem je ten neúspěch. Já si myslím, že svůj k svému. Neboť i v životě tyto děti, potažmo dospělí, nebudou mít kolektiv smíšený, ale budou si vybírat svoje oblasti, ve kterých budou vynikat. A myslím si, že by tito žáci byli daleko úspěšnější, ve svých vrstevnických skupinách.“*

Socializace

Za příznivý důsledek je dle informantů považována možnost socializace žáka. Ten má pak v prostředí běžné základní školy lepší příležitost k osvojování norem chování a tím pádem lepší předpoklady k začlenění do společnosti. Tuto domněnku ilustruje komentář I2: *„Pozitivem pro žáka s PAS je to, že přijde do kolektivu tzv. „normálních dětí“, takže je v podstatě socializován.“* Shodně s I5: *„Pro toho žáka samotného, si myslím, že tam je důležitá socializace se spolužáky, to sociální začlenění.“*

Následování pozitivních vzorů

Jako kladně hodnocený důsledek pro žáka s PAS se ukazuje možnost následovat pozitivní vzorce chování jeho spolužáků. I4: *„Co se týká mých hodin, tak tam jsou pozitiva hlavně pro toho žáka, protože je ve skupině a má možnost být táhnut, tlačěn ostatními.“* Žák pak díky skupině, ve které se nachází, automaticky přebírá jakýsi ideál žádoucího chování bez toho, aby se mu daná pravidla musela individuálně opakovat. I1: *„Spolužáci ho svým chováním velmi ovlivňují a on tím získává nové poznatky a přebírá od nich jakousi „normu“ chování. Spoustu věcí okouká a pak už se mu to třeba nemusí tolik připomínat.“*

Důsledky pro asistenta pedagoga

Tato kategorie obsahuje kódy: neustálá pozornost, flexibilita a improvizace, kompetentnost přesahující ostatní.

Neustálá pozornost

I5 zmiňuje vysoké požadavky, které jsou na pozornost asistenta pedagoga kladeny. Asistent často svoji pozornost směřuje na dvě strany zároveň. Na jedné straně se zaměřuje na instrukce zadané pedagogem třídě, na straně druhé musí být jeho pozornost trvale zaměřena i na žáka s PAS. I5: *„No, a za mě můžu říct také to, že asistent kromě neustálé pozornosti věnované žákovi, většinou musí ještě reagovat na úkoly zadané učitelem třídě.“*

Flexibilita a improvizace

Ukazuje se, že asistent pedagoga musí často improvizovat a umět situaci řešit okamžitě, bez příprav a dlouhého rozmyšlení, jak ilustruje výrok I5: *„Takže třeba já zjistím, co se bude dělat, až o hodinu, kdy už nemám možnost se na to nějak připravit a vymyslet, jakým způsobem to tomu žákovi zprostředkovat. Takže je to pro mě taková improvizace.“*

Kompetentnost přesahující ostatní

I1 vnímá jako jeden z důsledků plynoucích z role asistenta pedagoga zisk tak obsáhlého kvanta informací, zkušeností a dovedností v daném oboru, že samotný asistent ve výsledku předčí i žákova pedagoga. I1: *„Postupem času získala tolik zkušeností, že by spíše mohla ona radit pedagogům. Tam se role obrátila.“*

8.1.6 Kategorie 6: „obavy“

V situacích týkajících se vzdělávání žáka s PAS na běžné základní škole se často mohou mezi pedagogickými pracovníky objevovat určité obavy. U jedinců, kteří se s daným typem diagnózy ještě nesetkali, pramení tento strach většinou z nedostatku zkušeností anebo neinformovanosti o využitelných přístupech, metodách a formách vzdělávání. Jestliže pedagogičtí pracovníci již nějaké zkušenosti mají, můžou jejich obavy vyvstávat ze situací, které se v minulosti jevily jako pro žáka rizikové anebo pro něj byly hůře zvládnutelné. V obecné rovině lze hovořit například o situacích, které narušují řád, orientaci a přehlednost v žákových činnostech nebo v jeho prostředí.

Přechod na druhý stupeň

V rámci této subkategorie byly získány kódy: nedostatek zkušeností, rizikovost změn.

Nedostatek zkušeností

Vzhledem k přechodu žáka s PAS na druhý stupeň základní školy, vyjadřuje I1 své obavy plynoucí z nedostatku zkušeností s žákem. I přes své pochybnosti však zaujímá k této situaci proaktivní postoj a je rozhodnutý ji zvládnout. I1: *„Ted' se spíše obávám toho, že s ním budu mít na druhém stupni český jazyk. Mám strach z toho, že s tím nemám žádnou zkušenost. Musím se s tím ale vyrovnat a nastudovat spoustu materiálů, abych určitým způsobem změnila výuku.“*

Rizikovost změn

Z rozhovorů vyplývá, že se dva z informantů obávají rizikovosti změn, které nastanou s přechodem žáka s PAS na druhý stupeň základní školy. Vyjadřované obavy se týkají střídání tříd, změn v zasedacím pořádku na základě tohoto střídání a dlouhého rozvrhu, jak ilustruje vyjádření I2: *„Na 2. stupni si to neumím představit – žák střídá třídy, na každou hodinu má jiného vyučujícího a dále má i dlouhý rozvrh.“* Na základě tohoto, předpokládá I1 i vyšší výskyt problémového chování u žáka, jak vyplývá z jeho tvrzení: *„Díky delšímu rozvrhu v 5. třídě v porovnání s předchozími ročníky se mohou a zřejmě i budou (na druhém stupni bude rozvrh ještě delší) objevovat výkyvy v jeho chování častěji.“* Sdílenou obavu představuje i velké množství vyučujících, kteří s výukou žáka s PAS doposud neměli zkušenosti. V této souvislosti se na straně jednoho z informantů ukazuje i nejistota týkající se přístupu, jaký tito pedagogové k žákovi zaujmou. I1: *„Na druhém stupni vidím velký problém v tom, že žák už nebude mít svoje stálé stanoviště a bude mít na každou hodinu jiného vyučujícího. Přičemž s některými z nich se ještě ani nesešel, takže nevím, jaké to bude mít důsledky. Vidím tam menší krizi v tom, že si žák bude muset zvykat na více vyučujících. Každý má jiný způsob práce, jiný přístup k žákům. Pak bude funkce asistentky ještě důležitější.“*

8.2. Strategie uplatňované pedagogickými pracovníky školy

Výsledky výzkumu vztahující se k druhé výzkumné otázce zabývající se strategiemi uplatňovanými pedagogickými pracovníky při vzdělávání žáka s PAS v základní škole běžného typu byly rozděleny do sedmi kategorií s názvy: „přístup k žákovi“, „nároky na pedagoga“, „spolupráce“, „problémové chování“, „podpora žáka“, „metody, formy a obsah výuky“, „strukturalizace vzdělávání“. Tyto kategorie byly dále rozděleny na devatenácti subkategorií s níže uvedenými názvy:

- Základy přístupu;
- nastavení;
- vlastnosti;
- součinnost;
- podoba výuky;
- nezbytnosti ve spolupráci s rodinou;
- pedagog a asistent pedagoga;
- základy prevence při přijetí žáka;
- preventivní zásady;
- zvládnutí afektu;
- následná opatření;
- všímavost pedagoga;
- neoddělitelnost;
- metody;
- formy;
- obsah;
- pomůcky;
- žákovo prostředí;
- specifika výuky.

8.2.1 Kategorie 1: „přístup k žákovi“

Při výchově a vzdělávání žáka s PAS je jednou ze zásadních otázek týkající se uplatňovaných strategií také přístup, který budou pedagogičtí pracovníci k tomuto žákovi uplatňovat. Vzhledem k diagnóze konkrétního žáka by měl být tento přístup specificky upraven tak, aby žákovi vyhovoval a zároveň zajistil hladký průběh jeho vzdělávání. Proto se jeví jako vhodné, nastavit žákovi konkrétní pravidla a zároveň k němu přistupovat určitým způsobem.

Základy přístupu

V rámci této subkategorie se podařilo rozkrýt následující kódy: důslednost a důraznost, předcházení rizikovým situacím.

Důslednost a důraznost

Informanti uvádějí, že žákovi vyhovuje důsledný a důrazný přístup. I5: „*No na něj se hlavně musí rázně a důrazně. Prostě důslednost a důraznost.*“ Funkčnost tohoto přístupu ve vztahu k plnění žákových povinností je patrná z výroku I3: „*Já s ním problémy nemám, pokud mu jdu něco říct, řeknu mu to důsledně, jasně, a on práci vždycky odvede.*“ Na nefunkčnost umírněného přístupu poukazuje výrok I3: „*Protože nezná život v naší škole, tak by mi ho hýčkala v peřinkách, což na něj vůbec neplatí.*“

Předcházení krizovým situacím

Bez pochyb je žádoucí, jednat s žákem s PAS takovým způsobem, aby se předcházelo situacím, které se mohou jevit jako krizové. Informanti shodně uvádějí, že na žákovi jsou již schopni poznat první signály oznamující příchod krizové situace. I5: „*Tak na něm se už dá poznat, kdy už ta krizová situace může nastat, kdy je přetížený.*“ Na základě těchto předzvěstí krizových situací se jim pak snaží pedagogičtí pracovníci předcházet. I5: „*Když na něm vidím, že by mohl přijít nějaký afekt, odcházíme ze třídy, snažím se ho uklidnit a zjistit, všemožnými způsoby, co se stalo.*“ Tyto signály se pak mohou projevat například změnami v chování žáka, jak uvádí I2: „*AP i pedagog mají už vypořádány změny v chování žáka a snaží se jim předcházet.*“

Nastavení

V této subkategorii byly získány tyto kódy: nastavení mantinelů, stanovení pravidel, nastavení řádu a kázně.

Nastavení mantinelů

Mezi základní položky týkající se vhodného přístupu zařazuje I1 nastavení mantinelů žákovi, znamenající stanovení hranic pedagogem. Zároveň ale uvádí své obavy v přenositelnosti těchto stanovených hranic při přechodu žáka na druhý stupeň základní školy. I1: *„Je potřeba nastavit dítěti jakési mantinely, které je pak jednodušší dodržovat na prvním stupni. Zvláště v první až třetí třídě, kdy má většinou všechny předměty jeden vyučující, anebo ve čtvrtém a pátém ročníku, kdy se ve třídě střídají maximálně dva až tři učitelé.“*

Stanovení pravidel

Informanti také často uvádějí důležitost stanovení pravidel pro chování žáka, jak dosvědčují výroky I2 a I1. I2: *„Osvědčilo se mi jasné stanovení pravidel.“* I1: *„Také je důležité mít nastavená určitá pravidla a ten žák pak ví, jak se chovat může a nemůže, i když se mu to samozřejmě někdy vymkne.“* Dále také poukazují na předchozí zkušenosti týkající se nástupu žáka s PAS do jejich školy, kdy pravidla ještě nebyla funkční. I1: *„Ve chvíli, kdy do školy nastoupil, a ještě nebylo nic nastavené, tak to pro něj v podstatě znamenalo, že si může dělat co chce.“* Přijetí pravidel žákem pak muselo být podporováno písemnou i ústní formou, jak dokazuje prohlášení I5: *„Má ještě pravidla chování, která se mu s nástupem do této školy musela docela často připomínat. Například aby si je přečet, když se choval tak, jak neměl. No, a to už se teď tolik nemusí.“*

Nastavení řádu a kázně

Se stanovením pravidel bezprostředně souvisí i nastolení kázně, což u žáka s PAS vidí informanti jako primární bod pro jeho fungování. I3: *„On potřebuje důslednost, kázeň a řád a jsem ráda, že se v těchto směrech shodnu s maminkou.“* Řád zajišťující transparentnost dne i činností je pak informantem I5 shodně viděn jako zásadní. I5: *„Pro žáka je důležité nastolení nějakého řádu, který je ve třídě během toho dne.“*

8.2.2 Kategorie 2: „nároky na pedagoga“

Pedagogičtí pracovníci vnímají, že jsou na ně ve spojitosti se vzděláváním žáka s PAS kladeny určité nároky. Tyto požadavky se mohou týkat jejich osobních charakteristik, ve smyslu vlastností jedince a také jeho dovednosti spolupracovat se všemi účastníky vzdělávacího procesu. Stejně tak mohou zmiňované nároky souviset i se strategickými změnami ve výuce, které je vzhledem ke konkrétní situaci žádoucí učinit.

Vlastnosti

V této subkategorii byly nalezeny tyto kódy: ochota a vstřícnost, pohotovost.

Ochota a vstřícnost

Jako důležitý požadavek na pedagogické pracovníky se informantům jeví celkově pozitivní vnímání situace týkající se vzdělávání žáka s PAS a dále i ochotu pedagoga spolupracovat s jeho asistentem i s celou třídou žáků. I2: „*Velmi důležitá je ochota pedagoga spolupracovat s asistentem.*“ I5: „*Tam hodně záleží na tom, jak se celkově té třídě podá ta situace, a jak se k tomu postaví ten konkrétní učitel.*“

Pohotovost

I3 se také zmiňuje o pohotovosti jednání, jakožto o další nezbytné vlastnosti pedagoga při tomto vzdělávání. I3: „*Je to hlavně o rychlém rozhodování pedagoga.*“

Součinnost

Ve vztahu k této subkategorii se podařilo rozkrýt následující kódy: nastavení dobré spolupráce s AP, spolupráce s rodiči spolužáků, práce s třídním kolektivem.

Nastavení dobré spolupráce s asistentem pedagoga

Nepostradatelnou součástí při vzdělávání žáka s PAS v prostředí běžné základní školy představuje pro I2 nastavení dobré spolupráce mezi pedagogem a jeho asistentem. I2: „*Naprosto nezbytné je nastavení spolupráce s asistentem pedagoga, bez kterého toto vzdělávání nefunguje.*“

Spolupráce s rodiči žáků

I3 upozornil na své zkušenosti se vzděláváním žáků s PAS a jiným druhem postižení v souvislosti s nutností často komunikovat s rodiči spolužáků a vysvětlovat jim nastalé situace. I3: *„Takových žáků, a vůbec žáků s těžkým postižením, jsem měla za svoji pedagogickou činnost několik a nebylo to vůbec jednoduché. Jednak třída se s nimi musela sžít, a bylo to každodenní vysvětlování rodičům.“* Dále upozornil, že této spolupráce s rodiči se zúčastňuje výhradně třídní učitel. I3: *„S rodiči spolupracuje třídní učitel.“*

Práce s třídním kolektivem

Z důvodu pochopení některých odlišností v chování žáka s PAS a jeho následovném přijetí třídním kolektivem, upozorňují informanti na naléhavost korigování vzájemných vztahů ve třídě pedagogem. I3: *„S ostatními dětmi se musí neustále pracovat, vysvětlovat odlišnosti jiných spolužáků.“* I2: *„Pedagog musí velmi korigovat vztahy ve třídách, jelikož je to náročné i pro ostatní žáky.“*

Podoba výuky

V této subkategorii byly rozkryty tyto kódy: plánování struktury hodin, striktní dodržování struktury hodiny, úpravy a nové způsoby výuky.

Struktura hodin

Přestože I4 podotýká, že ve výuce preferuje spontánnost a přizpůsobení činností v hodině aktuálním situacím, uvádí nově vzniklou nutnost více plánovat strukturu hodin, která je podmíněna přítomností žáka s PAS ve třídě. I4: *„To, že je tenhle žák ve třídě, mě donutilo více plánovat. Mám rád spontánnost a snažím se tu výuku dělat podle skutečnosti, jaká v tu chvíli je. Protože ne vždycky jsou podmínky dělat to, co jsem si naplánoval. No a s ním to takhle zase nejde.“* S tím se pojí i vyjádřená rizikovost v dodržování naplánované a žákům sdělené struktury konkrétní hodiny, spočívající v odchýlení od tohoto plánu. I2: *„A je nutné být velmi opatrný v dodržování předem stanovené struktury hodiny.“*

Úpravy a nové způsoby výuky

Jako poslední součást nároků na pedagoga, odvíjející se od vzdělávání žáka s PAS, vyzdvihují někteří informanti důležitost zvláštních úprav ve výuce a v konkrétních činnostech. I2: *„Přítomnost tohoto žáka ve třídě předpokládá hledání nových možností výuky a také nalézání vhodných změn v činnostech.“* Na nezbytnost úprav upozorňuje i I5: *„A někdy to s ním nejde ani když se mu zadání několikrát zopakuje, takže se prostě vymýšlí jiná aktivita.“*

8.2.3 Kategorie 3: „spolupráce“

Nastolení dobře fungující spolupráce mezi účastníky vzdělávacího procesu žáka s PAS je jednou ze základních priorit. Základem je dobrá komunikace mezi školou a rodinou žáka, neméně důležitou součástí je pak komunikace mezi žákovým pedagogem a jeho asistentem. Důvodem jsou již zmiňované specifické potřeby a také jisté zvláštnosti v chování žáka. Výsledkem správně nastavených strategií spolupráce je pak podíl všech participantů na funkčním vzdělávacím procesu.

Nezbytnosti ve spolupráci s rodinou

V rámci této subkategorie se podařilo objevit tyto kódy: zprostředkovatel kontaktu mezi školou a rodinou, volba různých forem, funkčnost zpětné vazby, sdělování pozitiv.

Zprostředkovatel kontaktu mezi školou a rodinou

Jako hlavní zprostředkovatel kontaktu mezi školou a rodinou se jeví asistent pedagoga žáka s PAS, samotný pedagog figuruje až na druhém místě. I1: *„Komunikace je na dobré úrovni a probíhá převážně prostřednictvím asistentky nebo třídní učitelky.“* Tomuto tvrzení nasvědčuje i výroky I3 a I5, které upozorňují na každodenní kontakt asistenta pedagoga s rodinou. I3: *„Asistent pedagoga je s rodiči téměř v každodenním kontaktu. Pedagog je s rodiči také v kontaktu, řeší různé situace a nemyslím tím jenom ty záporné, ale i kladné.“* I5: *„S rodiči, tedy s maminkou, probíhá komunikace skrz asistenta pedagoga třeba telefonickou formou a pak každodenně skrz ten hodnotící notýsek.“* Jeden z informantů dále uvádí, že kontakt s rodinou žáka přenechává asistentce, jelikož v jeho předmětu není vzájemná komunikace příliš nutná.

I4: „*My jsme spolupráci řešili přes asistentku, která kontaktovala rodiče na základě toho proběhlého afektu. Já do té komunikace nejsem nějak zahrnutý a asi mi to ani nepřísluší. Můj předmět pro něj není tolik problematický, takže tam ta komunikace ani není potřeba.*“

Vedení školy se každého druhu kontaktu nezúčastňuje a přenechává tak ve spolupráci s rodinou asistentovi jistou volnost, jak vyplývá z výroku I2: „*Asistentovi poskytuje vedení určitou volnost v komunikaci se zákonnými zástupci. Není nutné, aby vedení bylo neustále přítomné každému druhu kontaktu.*“

Volba různých forem

Vzájemná spolupráce s rodinou žáka probíhá různými formami, jak sděluje I2: „*Formou schůzek, telefonicky, písemně.*“ Nejčastěji však probíhá písemně, formou hodnotícího notýsku, či telefonicky. Předmětem je pak řešení zadaných úkolů a hodnocení žákova chování v konkrétním dni, jak shodně sdělují I3 a I5. I3: „*Sdělují si, jak telefonicky, tak písemnou formou třeba zadání úkolů, požadavky a tak dále.*“ I5: „*Má zřízený notýsek, ve kterém mamince asistent sděluje, jak probíhal den, jestli byl žák klidný nebo jestli ho něco rozhodilo, jak pracoval, nepracoval.*“ Jako další uplatňovaná forma spolupráce se ukazuje možnost osobní schůzky se zákonným zástupcem. I5: „*Nějaké další věci se případně řeší po telefonu anebo osobní schůzkou s maminkou ve škole.*“

Funkčnost zpětné vazby

Jako příznivé se ukazuje, že I5 hodnotí spolupráci s matkou žáka s PAS jako funkční a oboustrannou: „*Maminka na zprávy a sdělení reaguje, zpětná vazba tam prostě je.*“

Sdělování pozitiv

Informanti se shodují na tom, že ve spolupráci s rodinou je důležité i sdělování pochval, pozitiv a celkově kladné hodnocení žáka. I5: „*Samozřejmě, i pokud je žák v pohodě a pracuje, tak se mu do hodnotícího notýsku píšou i pochvaly.*“ I3 navíc chápe tuto součást spolupráce jako určitou formu psychické podpory rodiny: „*Takže já jako třídní učitel sděluji rodině i příjemné věci, aby se rodina se z toho nezhroutila, že slyší jenom: „Choval se takhle špatně, tohle udělal špatně“. Snažím se to dávat do té linie, aby mamka s tátou a babička s dědou, z něj měli radost, že něco taky dokáže.*“

Pedagog a asistent pedagoga

V této subkategorii byly získány tyto kódy: asistent pedagoga jakožto vykonavatel pedagogových instrukcí, výměna rolí závislá na aktuálním naladění žáka.

Asistent pedagoga jakožto vykonavatel pedagogových instrukcí

V rámci spolupráce je také nutné vyzdvihnout kooperaci pedagoga s jeho asistentem. Z prohlášení I5 je patrné, že asistent pedagoga je pedagogem vnímán jako vykonavatel jeho instrukcí nežli jako aktivní účastník podílející se na vzájemné spolupráci: *„Ta spolupráce v hodině je o tom, že paní učitelka prostě zadá žákům práci, nebo jim vysvětlí látku a zadá práci, a já vlastně na základě jejich pokynů s žákem pracuji. Paní učitelka mi dá informaci, co má žák udělat, kam až to zvládne, a my na tom pak s žákem pracujeme spolu.“*

Výměna rolí závislá na aktuálním naladění žáka

I2 poukazuje na proveditelnost výměny rolí mezi pedagogem a jeho asistentem při vzdělávání žáka s PAS. Zároveň ale upozorňuje na to, že tato výměna je přímo závislá na určitých podmínkách, mezi něž patří například nálada žáka. I2: *„Pokud to situace dovolí, dochází k výměně rolí pedagoga a asistenta. Jedná-li se o novou látku a žák je dobře naladěn, vymění se role asistenta a pedagoga. Pedagog pracuje s žákem na vysvětlení nového a asistent se věnuje ostatním žákům, se kterými například procvičuje nebo opakuje.“*

8.2.4 Kategorie 4: „problémové chování“

Stanovení uplatňovaných strategií vztahujících se k problémovému chování žáka je v přístupu školy jednou z priorit, zvláště pokud se jedná o žáka, u něhož se toto chování vyskytuje často, anebo se vyznačuje velmi intenzivními projevy. Základem pak je stanovení preventivních opatření či zásad, jejichž nastolením se sníží míra pravděpodobnosti vzniku rizikových či krizových situací. Pokud ale tyto situace i přes preventivní opatření nastanou, je v rámci úspěšného zvládnutí žádoucí, mít předem vypracovaný plán nebo postup. Zapomínat by se však nemělo ani na následná opatření, která mohou ve výsledku posloužit i jako podklad pro zajištění prevence.

Základy prevence při přijetí žáka

V rámci této subkategorie byly odhaleny tyto kódy: obecné informace od vedení školy, konkrétní informace od asistenta pedagoga, školení pro pedagogické pracovníky.

Obecné informace od vedení školy

I4 uvádí, že od vedení školy dostal na začátku školního roku zběžné informace týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které bude vyučovat. Konkrétní informace týkající se výuky žáka s PAS, který je mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami řazen také, však nikoliv. I4: *„Jinak já jsem měl brífink úplně na začátku u vedení. Tam mi bylo řečeno, že ve škole jsou různé děti s různým typem diagnózy a plus minus jsme se o tom pobavili v obecné rovině.“*

Konkrétní informace od asistenta pedagoga

Dále informant sděluje, že o konkrétních specifikách výuky žáka s PAS byl seznámen prostřednictvím asistentky pedagoga, která ho zároveň obeznámila se situacemi, na které je třeba být připraven. I4: *„Za mnou přišla asistentka-specialistka s tím, že má tohoto žáka a řekla mi, že s ním můžou nastat určité nepředvídatelné situace.“* Dále podotýká, že dostal k nahlédnutí krizový plán žáka: *„Dostal jsem před sebe krizový plán, ale to není osobní zkušenost.“*

Školení pro pedagogické pracovníky

Dva z informantů se zmiňují o proběhlém semináři uspořádaném školou, který byl určen všem pedagogickým pracovníkům a tématem bylo právě vzdělávání žáků s PAS. I2: *„Ano, škola také uspořádala pro pedagogické pracovníky školení zaměřené na vzdělávání žáka s PAS.“* V prohlášení I5 je naznačeno, že školení bylo zaměřeno na obecné prvky tohoto vzdělávání: *„Škola zajistila školení pro všechny pedagogické pracovníky v rozsahu šesti-sedmi hodin, kdy jsme tedy byli tak nějak seznámeni s prací s žákem s PAS.“*

Preventivní zásady

Ve vztahu k této subkategorii byly nalezeny tyto kódy: dodržení konce hodiny, domluva, intuitivní vypořádání rizikových situací, soustředěnost na neverbální signály, předcházení nátlaku.

Dodržení konce hodiny

Vzhledem ke specifickým žákům, poukazují informanti na dodržování konce hodin pedagogem, jakožto na jedno z preventivních opatření, které je podle nich vhodné dodržovat. I4: *„Pak je dobré si hlídat, aby se hodina neprotáhla do přestávky.“* Ze zkušenosti I1 je zřejmé, že nerespektování konců hodin pedagogem, které byly posléze signalizované zvoněním na přestávku, činilo žákovi s PAS problémy. I1: *„Také byl problém, když se hodina protáhla do přestávky, což nebyl schopný akceptovat.“*

Domluva

V rámci předcházení problémovému chování, vyslovuje I4 jakožto další vhodný prvek prevence možnost domluvy pedagoga s žákem. Ta se pak může týkat množství práce, kterou má žák vypracovat, eventuálně kompromisů v naplňování stanovených cílů hodin. I4: *„Vzájemně se domlouváme stylem jednou podle mě, jednou podle tebe, nebo až uděláš tohle, tak máš volno.“*

Intuitivní vypořádání rizikových situací

Z pohledu informantů vyplývá, že předcházení rizikovým situacím vnímají jako intuitivní, jak dokazuje komentář I2: *„Nelze přesně specifikovat, jak rizikovým situacím předcházet, to se musí intuitivně vycítit.“* I4 dále podotýká, že k vypořádání těchto situací využívá i prvků vcítění se do žáka: *„Těm rizikovým situacím předcházím na základě vnitřní empatie, kdy vidím, že to k něčemu směřuje. Tam se pak dá situace vyřešit tak, že se energie směřuje jinam.“*

Soustředěnost na neverbální signály

Informanti zdůrazňují, že nastupující rizikové či přímo krizové situace lze poznat dle neverbálních signálů a projevů žáka, jak ilustruje tvrzení I2: *„Ta riziková situace lze poznat dle určitých způsobů pohybů, vydávání zvuků a výrazu obličeje. To už máte odpozorováno a víte, že může přijít krize.“* Obvykle se jedná o neklid, projevující se neschopností žáka vydržet na svém místě. I1: *„Když budu mluvit o afektech, které proběhly při výtvarné výchově, tak to začínalo tím, že začal vyskakovat z místa.“* Dalším možným projevem mohou být i určité zvuky, vydávané žákem. I2: *„Konkrétně u něj je znakem rizikové situace, že začne hopsání, poposedávání a také kňournutí, které představuje signál: „Bacha, blížím se k tomu, že bouchnu“.*

Předcházení nátlaku

Jako vhodnou strategii uvádí I4 předcházení nátlaku vůči žákovi, která se v případech, kdy probíhá riziková situace, jeví jako funkční. Tehdy slevuje vyučující ze svých požadavků a dovolí žákovi možnost relaxace. I4: *„Když už u něj vidím, že to nikam nesměřuje, tak mu i třeba potichu (aby to nedemotivovalo ostatní) řeknu: „Tak už si to přepni na hru“. Protože vím, že jakýkoliv tlak by způsobil, že se destabilizuje celý kolektiv, a to není žádoucí.“*

Zvládnutí afektu

V rámci této subkategorie se podařilo rozkrýt následující kódy: fyzický odchod ze situace, odvedení pozornosti od spouštěče, ukončení činnosti s předchozím oznámením.

Fyzický odchod ze situace

Jakmile nastane krizová situace, spojená zvláště s afektivním chováním, vyzdvihují informanti funkčnost fyzického odchodu žáka ze situace. Žák tedy v takových momentech vždy opouští třídu, a to v doprovodu asistenta, jak shodně uvádějí výroky I1, I2 a I3. I1: *„Jakmile začal vyskakovat, tak v té chvíli už ho asistentka brala zklidnit na chodbu.“* I2: *„Pokud krizovou situaci vyvolá pedagog, řeší jí AP (někdy i odchodem žáka ze třídy).“* I3: *„Řešíme to odvedením ze třídy, zklidněním, ztlumením.“* Následující chvíle, důležité pro odeznění afektu a následné zklidnění žáka, tráví dvojice žáka a asistenta pedagoga buďto na chodbě, nebo v žákově relaxačním koutku. I5: *„Bud' odcházíme do jeho relaxačního koutku nebo jenom na chodbu. Málokdy, většinou spíše ne, se stane, že se to dá zvládnout ve třídě.“*

Odvedení pozornosti od spouštěče

Vhodnou technikou ke zvládnutí nastupujícího afektu je odvedení žákovy pozornosti od spouštěče, který situaci zapříčinil. Toto ilustruje výrok I3: *„Odvést pozornost od toho, co ho momentálně trápí a od situace, jež zpustila jeho nepřiměřenou reakci.“* V návaznosti na odvedení pozornosti od spouštěče, zmiňuje I4 jako účelné, přesměrování žákovy pozornosti: *„Můžu třeba přilákat pozornost, udělat nějakou wow věc nebo legraci. Prostě něco, co udělá štronzo.“*

Ukončení činnosti s předchozím oznámením

Při afektivním chování žáka poukazuje I2 na důležitost okamžitého ukončení aktuální činnosti. Tomu ale musí bez výjimky předcházet informování žáka o tom, že k ukončování činnosti dochází. I2: *„V tu chvíli pedagog musí ukončit činnost, říct poslední slovo, poslední větu a poté to změnit. Nelze to ukončit hned, ale musí tomu předcházet určité oznámení typu: „Tak napiš poslední větu a dáme si oddech.“*

Následná opatření

V této subkategorii byly odhaleny kódy: hledání spouštěče, společné řešení situace a hledání nových možností s asistentem pedagoga, spolupráce s rodiči.

Hledání spouštěče

Při aplikaci následných opatření se informanti zmiňují o hledání spouštěče, tedy o snaze identifikovat konkrétní podnět, který krizovou situaci zapříčinil. I4: *„Snažím se vidět co je za tím, ten stav je něco, co vyplave na povrch, ale za tím je nějaký rozpor. To tam bylo vidět. On chtěl něco strašně moc dělat a měl to strašně moc zakázané.“* I5 zároveň podotýká, že on sám je již nyní schopen konkrétní příčinu afektivního chování žáka odhalit: *„Když už nějaký afekt nastane, zjišťuji, co mu vadí, proč to vlastně vzniklo, co se stalo a snažím se ho uklidnit. Většinou už ale dokážu odhadnout, proč se to stalo.“*

Společné řešení situace a hledání nových možností s asistentem pedagoga

Klíčovou složkou, týkající se opatření aplikovaných po problémovém chování žáka, se informantům jeví kolektivní řešení nastalé situace a nalézání vhodných opatření, jež v budoucnosti budou sloužit k lepšímu zvládnutí, či k úplné eliminaci výskytu krizových situací a problémového chování žáka, které je s nimi spojeno. Informanti v tomto případě zvláště podtrhují spolupráci pedagoga se svým asistentem, jak vyplývá i z výroku I2 a I4. I2: *„Jde o to, aby pedagog s asistentem vzájemně probrali jednotlivé nápady, domluvili se na tom, co by šlo zkusit, co funguje a co ne.“* I4: *„Nakonec jsme na základě této situace udělali opatření, domluvili jsme se s asistentkou.“* O dobrých zkušenostech a funkčnosti kooperace při řešení problémového chování žáka vypovídá tvrzení I4: *„Vždy, když se odehrála určitá situace, kterou jsem já ani nepovažoval za důležitou, tak asistentka přišla a pojmenovala to. Pobavili jsme se o tom, co proběhlo, řekli jsme si, co bychom měli udělat proto, aby se to příště lépe zvládlo a nastavili si nějaká pravidla. To bylo konstruktivní.“* I2 přitom sděluje, že je vždy nutné pamatovat na to, že aplikovatelnost dříve nastavených opatření, může mít značně variabilní funkčnost při řešení nově nastalých situací: *„Samozřejmě to, co zafungovalo jednou, nemusí fungovat podruhé. Je nutné mít určitý zásobník nových možností, který časem stejně vyčerpáte a pak nové možnosti opět hledáte.“*

Spolupráce s rodiči

Adekvátním se také I4 jeví součinnost školy s rodinou žáka při zavedení domluvených opatření: *„Prostřednictvím asistentky jsme požádali rodiče, aby přehodnotili zákaz hraní té konkrétní hry, kterou jsme potřebovali k výuce. Rodiče to povolili a najednou to všechno šlo.“*

8.2.5 Kategorie 5: „podpora žáka“

V rámci objasňování uplatňovaných strategií je na místě zabývat se i otázkami podpory žáka ve školním prostředí, jelikož jeho samotná diagnóza tuto podporu předpokládá. Výchozí bod, od něž podpora k žákovi směřuje, představuje právě samotný pedagog a jeho asistent. V závislosti na žákových potřebách vytváří tyto činitele postupem času propracovaný systém konkrétních podpůrných opatření, která žákovi poskytují dostatečnou oporu při plnění jeho školních povinností.

Všímavost pedagoga

V rámci této subkategorie byly nalezeny tyto kódy: častější kontrola, reakce na aktuální situaci a potřeby žáka.

Častější kontrola

I1 uvádí, že u žáka s PAS byla pedagogem, častěji než u jeho spolužáků, prováděna kontrola plnění zadaných úkolů: *„K žákově lavici jsem docházela více než k ostatním žákům, častěji jsem ho kontrolovala.“*

Reakce na aktuální situaci a potřeby žáka

Informanti se shodují na tom, že je nezbytné, aby pedagog vždy reagoval na aktuální situaci a z ní vycházející potřeby žáka, jak ilustruje výrok I3: *„Vždy dělá podle svých schopností a možností.“* Jako příklad reakce na aktuální situaci uvádí I5 takové situace, které vyžadují klid ve třídě, jenž za přítomnosti žáka nelze zajistit. Tehdy odchází žák s asistentem pedagoga ze třídy a pokračují spolu v práci ke stolu na chodbě: *„Pokud je tam práce, která vyžaduje klid ve třídě, tak my s žákem odcházíme, abychom nerušili.“* Toto potvrzuje také I4: *„Občas sedí na chodbě u stolu, kam se chodí učit, ale jinak nevím.“* Typickými situacemi vycházejícími z potřeb žáka jsou dle I4 takové situace, které se vyznačují žákovou nepozorností nebo jeho neschopností se při plnění zadaného úkolu takzvaně „pohnout z místa“. Z těchto důvodů pak vyžadují dopomoc asistenta. I4: *Tak asistentka tam funguje, když je to potřeba. Když vidí, že mu uniká pozornost a těká kolem, tak ho směřuje, aby zase měl pozornost. Pokud se žák na něčem zasekne, tak k němu asistentka chodí a pomáhá mu.“* Jako vhodné se také ukazuje vnímání žákových emocí, které mnohdy napovídají, že je něco v nepořádku. I4: *„Já mu věnuji spíše osobní pozornost. U mě je to na vnitřní úrovni, ve smyslu zesílení empatie. U ostatních to není nutné, on funguje jinak. Většinou to funguje tak, že když vidím, že se něco děje, tak k němu jdu a vyřešíme to. Jakmile cítím, že u něj probíhají určité emoce nějakou dobu a nevolňují se, tak se s tím snažím pracovat.“*

Neoddělitelnost

V této subkategorii se podařilo rozkrýt tyto dva kódy: neoddělitelnost od asistenta pedagoga, neustálý dohled a vedení.

Neoddělitelnost od asistenta pedagoga

Téměř jednohlasně informanti potvrzují, že žáka s PAS nelze oddělit od asistent pedagoga, jak jasně ukazuje komentář I3: „*Nelze od něj oddělit asistenta pedagoga, což jsme zkoušeli, a nefunguje to.*“ Jakožto nezbytnou, považují informanti přítomnost asistenta v situacích, které vyžadují žákovo plnění zadaných úkolů. Nutnost dopomoci asistentem je navíc zdůrazněna žákovou předpokládanou neschopností samostatně pracovat, jak uvádí I4 a I2. I4: „*Myslím si, že on je do určité míry schopen udělat to, co mu řeknu, ale sám to nedá. Rozptýluje se sám a má strašně rychlé přepínání těch módů, takže tam je asistence na místě.*“ I2: „*Ale stejně tam vždy musí být dopomoc asistenta, bez tohoto on nepracuje.*“

Neoddělitelnost žáka od asistenta pedagoga ilustruje i výrok I5, který uvádí, že žák je po celou dobu vyučování, přestávek i doby oběda se svým asistentem, který na něj dohlíží a pomáhá mu zvládat veškeré záležitosti. I5: „*Ráno přijde do třídy, kde už na něj čeká asistentka a společná práce začíná přípravou učení. Malé přestávky tráví s asistentkou většinou ve třídě, ale dění v kolektivu se moc neúčastní. Na velké přestávky má relaxační koutek, do kterého odchází s asistentkou a bere si s sebou svačinu a pití. Asistent ho doprovází i na oběd, kde se žák samostatně obslouží. Tam se vlastně dohlíží na to, aby se v klidu najedl a potom už sám odchází domů.*“

Neustálý dohled a vedení

V souvislosti s tím, že žáka nelze oddělit od asistenta pedagoga, je na místě uvést nezbytnost neustálého dohledu a vedení, bez čehož by vzdělávání žáka s PAS bylo pro informanty nemyslitelné. Informanti shodně konstatují, že je nutné mít žáka neustále pod dohledem a mít tak přehled o tom, co dělá, což potvrzují vyjádření I2 a I3. I2: „*Ve škole je nutné, aby byl neustále pod dohledem, jinak to nejde. Není nutné aby, někdo byl neustále v jeho bezprostřední blízkosti, ale je nezbytné ho pořád sledovat, vidět na něj.*“ I3: „*Po příchodu do školy je pod dohledem asistenta i pedagoga. Přestávky tráví ve třídě, opět pod dohledem pedagogů a asistenta. Velkou přestávku tráví ve svém odpočinkovém koutku, který byl pro něho vytvořen.*“ Při výuce je pro žáka dle informantů stěžejním, mít u sebe někoho, kdo mu bude poskytovat dostatečnou oporu a vedení při plnění zadaných úkolů. Ve většině případů se této role zhostí asistent pedagoga, nebo pedagog sám. I1: „*Asistentka seděla po celou dobu výuky vedle něj a pomáhala mu.*“ I2: „*Samozřejmě má k dispozici karty s přehledy učiva, ale asistent nebo pedagog mu stejně vždy musí ukázat, co přesně má dělat a kde k tomu najde řešení.*“

Na nepostradatelnost pomoci vycházející od druhého poukazuje i výrok I3: „*U něj si myslím, že bez pomoci druhého by sám nebyl schopen fungovat.*“

8.2.6 Kategorie 6: „metody, formy a obsah vzdělávání“

Při vzdělávání žáka s PAS v prostředí běžné základní školy představuje běžnou otázku způsob, míra i forma úprav, které je nutné vzhledem k žakově diagnóze v jeho vzdělávacím procesu uskutečnit. Žákovy specifické potřeby vždy bezesporu vyžadují provedení určitých, mnohdy i zásadních změn v pedagogii zažitých a běžně využívaných formách i metodách výuky. Je-li to nutné, ani obsah vzdělávání se těmto změnám nevyhne, zpravidla pak dochází například k úpravám ve výstupech jednotlivých předmětů.

Metody

Ve vztahu k této subkategorii byly rozkryty tyto kódy: opakování látky, nasměrovávání, podrobnost a opakovanost instrukcí i postupu, menší množství zadané práce, více času na vypracování, vizuální upoutání pozornosti.

Opakování látky

I4 poukazuje na to, že vidí jako nutné neustále opakovat probíranou látku, podotýká však, že toto uplatňuje i u ostatních žáků. To nasvědčuje tomu, že přestože tuto metodu uvádí pro žáka s PAS jako vhodnou, aplikuje ji ve svých hodinách nejen kvůli němu. I4: „*Je potřeba to pořád drilovat a točit dokola. Spoustu hodin trávíme tím, že děláme pořád stejnou věc se všemi.*“

Nasměrovávání

I2 upozorňuje na žakovo problematické odpovídání na zadané otázky, přičemž uvádí, že je vždy nutné žáka jistým způsobem v odpovědích nasměrovat: „*Neumí odpovídat na otázky, vždy potřebuje značně nasměrovat k tomu, aby neodpověděl nesmysl.*“

Podrobnost a opakovanost instrukcí i postupu

Jako nezbytné, vidí I1 detailnější vysvětlování postupu zadané práce: „*Žák často potřeboval více vysvětlit postup práce.*“ Kromě tohoto se zmiňuje o chvílích, kdy bylo zadání práce složitější.

Poté musel být u žáka uplatňován postup vedení po jednotlivých krocích a zadané instrukce byly opakovaně vysvětlovány. I1: „*Postup práce mu musel být opakovaně a detailně vysvětlen. Jakmile šlo o něco složitějšího, tak jsem ho musela vést po jednotlivých krocích: „Ted' udělej to, ted' tohle“.*“

Menší množství zadané práce

Dva z informantů se shodují na tom, že žák dostával menší množství zadané práce, než tomu bylo u jeho spolužáků., jak dokazuje výrok I5: „*Samozřejmě, když děti píšou čtyři věty, tak on napíše dvě. Množství práce má většinou zkrácené.*“ Žák tak často vypracovává jen část cvičení anebo má například zkrácené diktáty, o nichž ví vždy dopředu a může se na ně s předstihem připravit v prostředí domova. I3: „*To znamená, že vypracuje část cvičení, zbytek, co nevypracuje, nehodnotím, ale zaměřuji se na tu část, kterou udělal. Nepíše diktáty, pokud diktát píše, píše jenom několik vět, třeba 5 krátkých vět, ale s domácí přípravou. To znamená, že ví o diktátu třeba tři dny dopředu.*“

Více času na vypracování

Další úpravou ve vzdělávání je poskytování více času na vypracování zadaného úkolu, jak zmiňuje I5: „*Pokud nestíhá pracovat se třídou, tak má delší časovou dotaci na určité práce. Pokud něco nestíhá, tak mu paní učitelka poskytne na vypracování více času.*“

Vizuální upoutání pozornosti

I4 poukazuje na funkčnost vizuálního upoutávání pozornosti žáka: „*Při nepozornosti používám vizuální upoutávání, třeba luskání.*“

Formy

V této kategorii byly nalezeny tyto kódy: jednodušší forma činností, písemná forma práce.

Jednodušší forma činností

I5 podotýká, že vzdělávání probíhá stejně, jako u ostatních žáků, často má však učivo zjednodušenou formu, Žákovi jsou pak obvykle pokládány upravené otázky, nebo je mu například předložen text, který má doplnit místo toho, aby ho celý opisoval.

I2: „*Edukace probíhá stejně jako u ostatních žáků, ale za pomoci AP a ve zjednodušené formě, například co se týká otázek. Nebo třeba často nepíše text, ale jen ho doplňuje.*“

Písemná forma práce

Dva z informantů poukazují na to, že žákovi nejvíce vyhovuje písemná forma práce, a to jak v podobě zadání, které před sebe dostane, tak při vypracovávání zadaných úkolů. I2: „*Nejvíce mu vyhovuje, když pracuje písemnou formou.*“ I5: „*Při ústně zadaných testech mu dělá problém, že má psát jenom odpověď. On vlastně napíše celou otázku, co paní učitelka řekla, takže je pro něj lepší dostat list s vypracovanými otázkami, na které on odpovídá.*“

Obsah

V rámci této subkategorie byly objeveny tyto kódy: minimalizované výstupy, funkčnost neupraveného obsahu.

Minimalizované výstupy

Co se týká obsahu vzdělávání, poukazují informanti na to, že jeho výstupy jsou v určitých oblastech pro žáka upraveny na nižší úroveň tak, aby byly v souladu s jeho potřebami a možnostmi. Je tomu tak například u výstupů, které vyžadují určité sociální dovednosti nebo zvládnutí velkého množství učiva. I3: „*Některé výstupy jsou upraveny, hlavně co se týká sociální sféry.*“ I5: „*Má snížené výstupy. V obecné rovině obsah pokryje, ale ne do hloubky.*“ V cizím jazyce jsou některé výstupy dokonce upraveny na minimální úroveň, jak ilustruje tvrzení I2: „*Výuka žáka se vyznačuje snížením výstupů, kdy například nezvládá komunikaci v cizím jazyce. Obsah vzdělávání je tedy v anglickém jazyce upraven na minimální úroveň. Výstupy jsou v oblasti gramatiky minimální.*“

Funkčnost neupraveného obsahu

Přestože někteří z informantů uvádí existenci minimalizovaných výstupů, většina z nich však zdůrazňuje prozatímní funkčnost neupraveného obsahu a jeho výstupů. O vhodnosti tohoto přístupu vypovídají výroky I1 a I5, ve kterých informanti uvádějí, že žák s PAS je schopen pracovat společně se třídou a plnit tak požadavky výuky stejně, jako jeho spolužáci. I1: „*Ve výtvarné výchově jsem metody a formy vzdělávání upravené neměla, protože plnil vše, jako ostatní žáci.*“

I5: „*Tak on většinou zvládá tak nějak všechno současně se třídou. Při práci v hodině není nějak zvlášť oddělený od spolužáků a pracuje jako ostatní. Vzdělává se stejně jako zbytek třídy.*“
Předešlá tvrzení podporuje i výrok I4, kde informant podotýká, že obsah vzdělávání pro žáka nemá upraven: „*Promítám na tabuli, hrajeme hry. Speciálně pro něj to upravené nemám.*“ Jako důvod doposud neupraveného obsahu vzdělávání zmiňuje I3 to, že se učivo prvního stupně jeví pro žáka s PAS jako zvládnutelné: „*Obsah vzdělávání jsem dosud neupravovala, protože si myslím, že první stupeň může zvládnout. Jeho výstupy jsou lehce minimalizované, ale projde celým obsahem vzdělávání.*“

8.2.7 Kategorie 7: „strukturalizace vzdělávání“

Pro úspěšné zařazení žáka s PAS do prostředí běžné základní školy je nevyhnutelně nutné upravit a vybavit toto prostředí takovým způsobem, aby pro žáka představovalo dobře srozumitelný, přehledný a strukturovaný systém, ve kterém se žák bude schopný orientovat. Strategie těchto úprav by pak ideálně měly zasahovat do všech sfér týkajících se výuky, a to včetně žákových pomůcek, a také do všech typů prostředí, která žáka v rámci školy obklopují. Přitom by mělo být vždy pamatováno na pravidla vizualizace, která adaptaci žáka na daný systém značně usnadní.

Pomůcky

V této subkategorii byly nalezeny tyto kódy: rozvrh hodin, nástroje hodnocení, pravidla chování, sborník přehledových karet, úprava pracovních listů.

Rozvrh hodin

V rámci zpřehlednění dne, uvádí I5 vizualizovaný rozvrh, obsahující mimo vyučované předměty i jednotlivé přestávky, který má žák neustále k dispozici vedle svého pracovního místa: „*U svého místa má na stěně vizualizovaný rozvrh celého dne, včetně přestávek.*“

Nástroje hodnocení

V rámci motivace a představ žáka o dodržování pravidel práce a chování zmiňuje I5 dva využívané nástroje hodnocení. Prvním je hodnotící tabulka, kterou využívá žák a druhým je hodnotící notýsek představující přehled pro rodiče. V obou případech je hodnoceno žákovo chování a způsob práce v konkrétním dni.

I5: „Kromě toho tam má také hodnotící tabulku, kam si sám vlepuje své oblíbené čertíky, podle toho, jak pracuje, jestli pracoval samostatně a byl v klidu. To se pak ještě zaznamenává do hodnotícího notýsku, kde je přehled jeho chování v určitém dni.“

Pravidla chování

Další specifickou pomůckou, která je využívána, představují i vizualizovaná pravidla chování, jak ilustruje výrok I5: „U místa má ještě vystavena pravidla chování.“

Sborník přehledových karet

Pro snazší orientaci v probíraném učivu a jednotlivých pravidlech či postupech slouží žákovi přehledové karty učiva, které má neustále k dispozici a může je v hodinách využívat dle potřeby. To souhlasně potvrzují sdělení I3 a I2. I3: „Má tabulky s přehledy učiva, které může využívat.“ I2: „K dispozici má přehledové karty učiva. Ostatní žáci mohou také příležitostně využívat těchto karet v rámci procvičování, kdežto on je má neustále u sebe. Má vytvořen sborník přehledových karet, v podstatě na veškerou anglickou gramatiku.“

Úprava pracovních listů

Poslední zaznamenanou úpravu v rámci strukturalizace žakových pomůcek představuje úprava pracovních listů, jak uvádí I2: „Žák má upravené pracovní listy.“

Žákovo prostředí

Ve vztahu k této subkategorii se podařilo rozkrýt tyto kódy: označení a neměnnost žakových míst, umístění v první lavici, relaxační koutek mimo třídu.

Označení a neměnnost žakových míst

Informanti shodně potvrzují, že pro žáka je důležitá stálost jeho míst, a to nejen pracovních, ale i těch, která jsou určena k odpočinku, jak ukazují tvrzení I2 a I4. I2: „Ve třídě má žák své místo. O přestávkách má svůj koutek v kabinetu asistentů.“ I4: „Na mých hodinách má stále místo, které neopouští.“ Jako zásadní se ve vztahu k žakovu místu ukazuje i jeho neměnnost, jejíž narušení žák není schopen akceptovat. To dokazují výroky I3 a I5. I3: „Nejde ho ani přesadit do jiné lavice.“

I5: „*V šatně má své místo označené smajlíkem, zrovna tak to je i v šatně školní jídelny, kde má své oblíbené místo, které je jenom jeho. A pokud mu tam někdo něco dá, tak to okamžitě vyhazuje, protože to je jenom jeho místo.*“ Z předchozí sdělení lze vyčíst ještě poslední uplatňovaný způsob strukturalizace žákových míst, kterou je označení míst žáka smajlíkem v prostředí šaten.

Umístění v první lavici

Žákova místa se také týkají sdělení I5, I3 a I4, ve kterých informanti uvádějí, že žákovo pracovní místo je hned v první lavici v blízkosti dveří a asistenta pedagoga. I5: „*Úprava prostředí, tak to je hlavně to jeho místo ve třídě. Sedí v první lavici hned u dveří.*“ I3: „*Sedí v první lavici, vedle něho asistent.*“ I4: „*Je blízko mě a poblíž má asistentku.*“

Relaxační koutek mimo třídu

Důležitou součástí žákových míst představuje i speciálně vytvořený relaxační koutek, který je umístěný v kabinetě asistentů pedagoga, jak sděluje I5: „*Jinak má svůj relaxační koutek, kde má svoje místo a který je vytvořený v kabinetu asistentů.*“ Tento koutek představuje pro žáka jakousi odpočinkovou zónu, ve které může nabírat síly do další výuky anebo se může věnovat svým oblíbeným činnostem. I5: „*O velké přestávky využívá svůj relaxační koutek, kde má svůj sedací pytel, do kterého se může svalit a odpočinout si. Má tam svojí lavici s časopisy a psacími potřebami, protože si většinou hodně maluje.*“ Na důležitost tohoto relaxačního koutku upozorňuje i I4: „*Jinak má to své místo s válečím pytlek v kabinetu. Tam má svůj bod, ze kterého může vycházet, a to je pro něj potřeba.*“

Specifika výuky

V rámci této subkategorie byly získány tyto kódy: zatěžování na začátku, rituál pozdravu. seznámení s náplní hodiny, vhodnost blokového učení, zařazení relaxačně-edukativních činností, zahrnutí relaxačních pauz, stanovení délky relaxačních pauz, oznamování změn.

Zatěžování na začátku

Jako vhodné se vzhledem ke specifikům žákovy pozornosti jeví jeho zatěžování na začátku hodin, jak zmiňuje I3: „*Jeho je nutno zatěžovat na začátku hodiny, kdy udrží pozornost.*“

Rituál pozdravu

Využívanou techniku ve výuce představuje zahrnutí pozdravů nebo určitých neměnných rituálů na začátku nebo na konci hodin, jak shodně konstatují I2 a I4. I2: „*Vyhovuje mu zařazení určitých rituálů, například pozdrav při zahájení a ukončení výuky.*“ I4: „*Osvědčil se mi rituál pozdravu na začátku a na konci hodiny.*“

Seznámení s náplní hodiny

Funkční se ve výuce jeví také seznámení žáka se strukturou nadcházející hodiny, jak ukazují tvrzení I2 a I4. I2: „*Vyhovuje mu také seznámení se strukturou hodiny.*“ I4: „*Řekneme si téma hodiny, aby žáci věděli, o čem to bude. Potom si připomeneme to, co se dělo poslední hodinu.*“

Vhodnost blokového učení

I3 poukazuje na to, že žákovi nejlépe vyhovuje blokové učení: „*Raději se učí v blocích. Raději pojede dvě hodiny český jazyk, než aby střídal po třičtvrté hodině různé předměty. Pro něj je to daleko lepší.*“

Zařazení relaxačně-edukativních činností

Většina informantů ve vztahu k výuce zdůrazňuje zahrnutí relaxačně-edukativních prvků, které žákovi výuku zpestří a následně mu poskytnou i možnost uvolnění, odpočinku a zábavy. Tyto prvky je pak dle I3 a I2 vhodné zařazovat v průběhu hodiny. I3: „*A je dobré mít hodinu pestřejší, to znamená prokládanou třeba krátkou ukázkou na interaktivní tabuli, nebo zařadit i změnu nějaké činnosti, aby se i prošel a trošku si odpočinul.*“ I2: „*Má velmi rád zpívání písniček, sledování videí. To ho moc baví.*“ Další možností je aplikace těchto prvků po splnění určitého úkolu, jak sděluje I4: „*Na konci hodin mají po splnění určitého požadavku možnost společně hrát. K tomu používáme Minecraft, tam žáci dohromady něco tvoří a musí si spolu psát, což je víc donutí pracovat s klávesnicí a zároveň je ve třídě klid. Takže je to sice relax, ale zase tam jsou nějaké edukativní prvky.*“

Zahrnutí relaxačních pauz

Jestliže je žák znatelně unavený, uvádějí informanti jako žádoucí, zařadit do výuky relaxační pauzu, jak ilustruje výrok I4: „*Ve chvíli, kdy už třeba nemůže, nabídnu mu možnost relaxace.*“

Tuto pauzu je žádoucí žákovi předem oznámit a také časově ohraničit její trvání. I5: *„Když je třeba unavený a už nechce pracovat, je dobré, dát mu tři minuty, aby si odpočinul, eventuálně se prošel. Říct mu prostě: „Tři minuty máme teď odpočinek a potom zase budeme pracovat“. Tohle na něj platí.“*

Oznamování změn

V souvislosti se žakovým problematickým přijímáním změn uvádí I2 jako osvědčené postupy odstopování konce aktuálně prováděné činnosti a včasné oznamování změn, přičemž toto oznámení může být signalizováno určitými povely a znaky. I2: *„Osvědčilo se mi oznamování změn činností s předstihem. Pokud je nutné udělat ve výuce změnu, je k tomu nutné mít nastavené povely, znaky, které na to, že nastane změna upozorňují. I2: „Pro něj je velmi dobré odstopování ukončení aktuální činnosti.“*

9. Zodpovězení výzkumných otázek

Pro vyhodnocení výzkumného šetření je závěrem potřeba zodpovědět výzkumné otázky, na něž bylo nalezeno mnoho odpovědí.

Znění první výzkumné otázky bylo následující: **Jaké názory mají pedagogičtí pracovníci na vzdělávání žáka s PAS na základní škole běžného typu?**

K této výzkumné otázce, která byla formulována záměrně široce, aby postihla co nejvíce aspektů názorů participantů výzkumu, se váží kategorie zahrnující faktory zařaditelnosti žáka, žákových pokroků, podpory pedagogických pracovníků, vnímané náročnosti, důsledků pro účastníky a pociťované obavy.

Vzhledem ke kategorii zabývající se faktory zařaditelnosti žáka s PAS do běžné základní školy se ukazuje, že je podle názorů participantů výzkumu jeho vzdělávání uskutečnitelné při existenci dvou základních předpokladů. Prvním jsou předpoklady na straně žáka s PAS, mezi něž patří schopnost sžít se s kolektivem a schopnost dodržovat pravidla a daný režim školy. Dále při tomto procesu naprosto zásadní, individuálně posuzovat žákovy schopnosti dovednosti, potřeby a další specifika, jež plynou z jeho diagnózy. Druhým předpokladem jsou možnosti školy, mezi které patří zvláště přítomnost asistenta pedagoga, která je vzhledem ke zvýšené náročnosti výchovně vzdělávacího považována za nezbytnou. Stěžejním faktorem, který může významně ovlivnit úspěšnost vzdělávání, představuje přijetí žáka s PAS pedagogem.

Ve vztahu ke kategorii zaměřené na pokroky žáka se ukazuje, že žák s PAS je v prostředí běžné školy schopen dosáhnout velkého množství pokroků, a to převážně v sociální oblasti. Z analýzy dat vyplývá především zlepšení projevů při sociálním kontaktování druhých, kdy se žák naučil respektovat základní pravidla v komunikaci a omezil nepřiměřené kontaktování. Další významnou sféru pokroků představují vztahy se spolužáky, kteří žáka s PAS velmi dobře přijali a zaujali k němu chápající a ochranný postoj. V návaznosti na to je žák s PAS schopen respektovat jejich požadavky a občasně s nimi zvládá i spolupracovat. Pokroky žáka týkající se výuky jsou připisovány především přístupu rodiny, která se žákovi velmi věnuje a dbá na plnění zadaných úkolů. Ukazuje se, že ve vztahu k výukovým pokrokům hraje velkou roli motivace žáka k určitým tématům či předmětům, spočívající v jejich oblibě. Toto se konkrétně projevuje v hodinách anglického jazyka, nebo při činnostech, kde se žák může výtvarně vyjadřovat.

Vnímaná podpora, dostávající se pedagogickým pracovníkům je rozporuplně hodnocena. Z výzkumu vyplývá, že přestože jsou někteří z informantů přesvědčeni o tom, že vedení školy vychází pedagogickým pracovníkům velmi vstřícně, především pak asistentům pedagoga, nevnímají jiní informanti naopak podporu žádnou a zastávají názor, že si se vším musejí poradit sami. Negativně je také vnímána spolupráce s PPP, která je jedním z informantů hodnocena jako neadekvátní. Za fungující podporu je považována pouze ta, jež vychází od konkrétní asistentky, která je nakloněna tomu, aby se vzniklé situace společně řešily. Ať už pedagogičtí pracovníci podporu vnímají, nebo ne, shodně vyzdvihují nenahraditelnost zkušenosti práce s žákem s PAS, kterou považují pro další práci s žákem za nejpřínosnější.

Nejčastěji zmiňovaným tématem výzkumu, vzhledem k názorům pedagogických pracovníků, byla vnímaná náročnost vzdělávání žáka s PAS. Ukazuje se, že toto vzdělávání určitým způsobem představuje náročnost pro všechny jeho účastníky, pohybující se ve školním prostředí.

Z analýzy dat vyplývá, že některá specifika chování žáka představují pro pedagogické pracovníky obtížný úkol. Souhrnně se jedná o to, že chování žáka je často ovlivněno jeho aktuální náladou, která se, když není nejlepší, projevuje tak, že žák odmítá spolupracovat, nevnímá pokyny anebo prostě nezvládá pracovat vůbec. Při práci v hodinách je považováno za náročné, že žák není schopen samostatně pracovat bez podpory asistenta. Za konkrétní faktory, znamenající pro pedagogické pracovníky náročnost, lze považovat v první řadě nepředvídatelnost, týkající se situací ve výuce i v reakcích žáka s PAS. Dalším vyzdvihovaným aspektem je zvládání žákových projevů a afektivních stavů, odvíjejících se od jeho aktuální nálady, nebo konkrétního podnětu. Náročnost se projevuje také v přípravě hodin, kdy musí pedagog vymýšlet aktivity, které bude žák schopný zvládnout, budou mu vyhovovat a v neposlední řadě v nich bude mít možnost zažívat úspěch. Výsledky ukazují, že při přípravách a celkově ve výuce je pro pedagogické pracovníky náročné zahrnout i potencionální rizikovitost, která spočívá v možné přetíženosti žáka a reakci na změny. Dalším, často zmiňovaným aspektem náročnosti je narušování výuky žákem s PAS, což je vnímáno jako obtížné i pro žákovy spolužáky. V takových případech se většinou jedná o afektivní chování žáka, spojené s úkony potřebnými pro jeho zklidnění. Mimo to uvádí jeden z informantů jako rušivý faktor také neustálé opakování instrukcí asistentem pedagoga žákovi.

S ohledem na náročnost vnímanou asistentem pedagoga se ukazuje, že spolupráce mezi pedagogem a jeho asistentem má velké mezery.

Asistent často nemá ani představu o tom, jakou podobu bude mít nadcházející hodina a veškerá práce s žákem je jen v jeho režii, což se asistentovi jeví jako psychicky vyčerpávající. Výměna rolí a individuální přístup ze strany pedagoga jsou hodnoceny jako nefunkční.

Toto vzdělávání je hodnoceno jako náročné i pro samotného žáka s PAS. Jeden z důvodů představuje žákovo obtížné zvládnutí změn ve výuce, zvláště pak jedná-li se o změny předem neohlášené, ke kterým příležitostně dochází. Jedná se převážně o změny v zažité podobě hodin, nebo například změna pracovního místa žáka. Další uváděné prvky náročnosti z pohledu žáka jsou aspekty výuky, které se pro něj jeví jako obtížně zvládnutelné. Mezi tyto aspekty patří nároky výuky, dlouhý rozvrh hodin, přijetí neúspěchu a nezájem o žáka ze strany pedagoga.

Z výzkumu vyplývá, že vzdělávání žáka s PAS v prostředí běžné základní školy sebou nese rozličné důsledky pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. Pozitivně hodnocený důsledek představuje seznámení pedagogických pracovníků i žáků s problematikou PAS, jež zahrnuje i s tím související možnost, naučit se konkrétním a funkčním způsobem jednat s osobami s PAS. Kladem je zjištění, že i přes veškerou výše zmiňovanou náročnost vzdělávacího procesu zastávají někteří pedagogičtí pracovníci názor, že na chod třídy nemá přítomnost žáka výrazný vliv. Negativně vnímaný důsledek pak zobrazuje právě náročnost, jakou toto vzdělávání pro pedagogické pracovníky představuje.

Ukazuje se, že důsledkem pro spolužáky žáka s PAS je narušování výuky žákem s PAS a dále určité snižování nároků i kvality výuky, k čemuž je kvůli žákovým možnostem některými pedagogy v rámci nezbytnosti přistupováno.

Pozitivním důsledkem pro samotného žáka s PAS je jeho socializace a možnost přejímat pozitivní vzory chování od jeho spolužáků. Negativní důsledek pak představuje potencionální žákova neúspěšnost.

S ohledem na zjišťování důsledků, plynoucích z tohoto vzdělávání pro asistenta pedagoga, se ukazuje, že jsou na něj kladeny vysoké požadavky týkající se pozornosti, flexibility a improvizace. Jako chvályhodné je jedním z informantů hodnoceno to, že díky zkušenostem s žákem s PAS přesahuje asistent pedagoga v této oblasti kompetence samotných pedagogů.

Výzkum dále ukazuje, že vzdělávání žáka s PAS v běžné základní škole může být spojeno s obavami pedagogických pracovníků. Tyto obavy se týkají převážně přechodu žáka na druhý stupeň, ve smyslu pochybností o snadném přijetí změn žákem s PAS, kterými při tomto procesu bude muset projít. Jeden z informantů také vyjádřil své obavy plynoucí z toho, že ačkoliv nemá s výukou žáka příliš zkušeností, bude ho v šesté třídě vyučovat.

Druhá výzkumná otázka zněla: **Jaké výchovně vzdělávací strategie při tomto vzdělávání uplatňují?** K této výzkumné otázce se váží kategorie zahrnující přístup pedagogických pracovníků k žákovi, nároky kladené na pedagoga, spolupráci účastníků, žákovo problémové chování, možnosti podpory žáka, strukturalizaci vzdělávání a dále úpravy metod, forem a obsahu výuky.

Z výzkumu vyplývá, že při výchově a vzdělávání žáka s PAS v běžné základní škole je vhodné aplikovat konkrétní přístupy a nastavit žákovi určitá pravidla pro jeho fungování ve školním prostředí. Základ přístupu je tvořen důsledností a důrazností, jejichž aplikace se v praxi ukazuje jako funkční. Dále je vhodné předcházet rizikovým situacím na základě toho, že jsou vnímány určité signály v projevech a chování žáka. Z výsledků výzkumu vyplývá, že jsou tyto signály na základě zkušeností pedagogických pracovníků předem rozpoznatelné. Pro fungování žáka s PAS je klíčové nastavení mantinelů, pravidel, řádu a kázně. Výzkum ukázal, že přestože žák při nástupu do školy tato pravidla nastavená neměl, byl s postupem času schopný je akceptovat. Pozitivním zjištěním bylo, že v uplatňovaných přístupech došlo ke shodě názorů mezi pedagogem a matkou žáka.

V souvislosti s uplatňovanými strategiemi se ve výzkumu podařilo rozkrýt tři základní okruhy, týkající se vlastností a součinnosti pedagoga, a dále také podob výuky. Z výzkumu vyplývá, že pedagog má umět pohotově reagovat na vzniklé situace a k celkovému procesu vzdělávání žáka s PAS zaujímat vstřícný postoj. V návaznosti na tento postoj je důležité, aby pedagog spolupracoval se svým asistentem, ale také s celou třídou žáků, do níž je žák s PAS zařazen. Třídní učitel má ustavičně pracovat na korigování vzájemných vztahů a v neposlední řadě také vysvětlovat specifika týkající se PAS, přičemž by toto měl zprostředkovat nejen žákům, ale i jejich zákonným zástupcům. Vzhledem k nárokům na podoby výuky se ukazuje, že pedagog musí více plánovat strukturu hodin a jejich konkrétní náplň upravovat s ohledem na žáka s PAS.

Výzkum v oblasti spolupráce ukázal, že komunikace mezi školou a rodinou žáka s PAS je na dobré úrovni, přičemž roli hlavního zprostředkovatele, který je s rodinou v každodenním kontaktu, představuje asistent pedagoga, který u žáka s PAS působí. Formy společné komunikace a spolupráce jsou různorodé. Z analýzy dat vyplývá, že nejčastěji je využíván hodnotící notýsek chování žáka (ukázka viz příloha č.5) a dále také telefonické rozhovory. Při komunikaci s rodinou vidí jeden z informantů jako důležité sdělování pozitiv, které chápe i jakousi formu psychické podpory. V neposlední řadě je pozitivním zjištěním v oblasti spolupráce s rodinou žáka s PAS také to, že je hodnocena jako funkční a oboustranná.

Ve spolupráci mezi pedagogem a jeho asistentem jsou znatelné mezery. Jeho výměna rolí s pedagogem je dle jednoho z informantů závislá na aktuálním naladění žáka, převážně však asistent pedagoga představuje spíše jakéhosi vykonavatele pedagogových instrukcí.

Na strategie zabývající se problémovým chováním žáka s PAS nahlíží pedagogičtí pracovníci z několika směrů. První představuje základy prevence při přijetí žáka s PAS do běžné základní školy a zaměřuje se na seznámení pedagogických pracovníků se specifiky této diagnózy. Ukazuje se, že vedení školy poskytlo pedagogickým pracovníkům obecné informace o problematice PAS, v rámci čehož i zprostředkovalo odborné školení zaměřené na tuto problematiku. Jakožto poskytovatel konkrétních informací figuruje ve školním prostředí asistent pedagoga, který, když to bylo nutné, seznámil konkrétního pedagoga s potenciálně rizikovými situacemi a krizovým plánem žáka s PAS.

Pedagogickým pracovníkům se v návaznosti na předchozí zkušenosti osvědčuje dodržování konce hodin se zvoněním, domluva pedagoga s žákem s PAS (ve smyslu kompromisu) a předcházení nátlaku, který může žák od pedagoga pociťovat. Dále se ukazuje, že předcházení rizikovým situacím je vnímáno jako intuitivní, přičemž je podstatné soustředit se na neverbální signály v žakově chování, které se typicky projevují neklidem.

Jakožto funkční strategie při zvládnutí probíhajícího afektu žáka se osvědčuje fyzický odchod žáka ze situace. Nejčastěji se tak jedná o odchod žáka ze třídy na chodbu za doprovodu asistenta pedagoga. Zásadní je přitom okamžitě ukončit aktuálně probíhající činnost žáka s PAS, čemuž musí předcházet včasné informování. Jako vhodné se také jeví odvedení pozornosti žáka od spouštěče afektivního chování, čehož lze docílit přesměrováním pozornosti na jiný objekt.

Pedagogičtí pracovníci se v rámci následných opatření pokoušejí definovat spouštěcí podnět žakovy nepřiměřené reakce či afektu, někteří z nich jsou dokonce schopni tento podnět určit bez předchozí analýzy. Při následném řešení rizikových či krizových situací je pedagogickými pracovníky vyzdvihována důležitost spolupráce mezi pedagogem a jeho asistentem, při které by mělo docházet k vzájemnému sdílení nápadů a řešení, jejichž účinnost se ale může se změnou situace a s postupem času měnit. Mimo to, se jeví jako funkční, zařadit do tohoto procesu i rodiče žáka s PAS. Výzkum ukázal, že všechny tyto výše zmíněné aspekty spolupráce v rámci následných opatření jsou v současné době v prostředí školy funkční.

V rámci podpory žáka s PAS považují pedagogičtí pracovníci za nezbytné, aby se při vzdělávacím procesu vždy vycházelo z jeho aktuálních potřeb v konkrétních situacích.

Při výuce se toto projevuje specifickými úpravami metod, forem, či obsahu výuky (viz níže), nebo například tím, že potřebuje-li žák, či jeho spolužáci na danou látku klid, odchází žák s asistentem mimo třídu, kde je s ním látka individuálně procvičována. Pedagog často musí vnímat i probíhající emoce žáka, jimž adekvátně upravuje aktuální činnosti. Mimo to reaguje i na žakovu pozornost, kterou se snaží získat. Dalším typickým příkladem je reakce na situace odehrávající se při plnění zadaných úkolů, ve kterých se žák zdá být bezradný a pomoci.

Většina pedagogických pracovníků shodně potvrzuje, že žáka s PAS nelze oddělit od asistenta pedagoga. Nepřítomnost asistenta pedagoga se jeví jako nefunkční, jelikož žák není bez jeho pomoci schopen plnit požadavky, které na něj školní prostředí klade. Právě z toho důvodu je asistent pedagoga s žákem v těsném kontaktu po celou dobu žakova pobytu ve školním prostředí. Tento kontakt je typický tím, že je nepřetržitý, jelikož žák vyžaduje dohled nejen během výuky, ale i o přestávkách. Dle zjištěných výsledků není žák s PAS ve výuce příliš samostatný a ke zvládnutí zadaných úkolů vždy potřebuje osobu asistenta pedagoga, který ho detailně provede jednotlivými úkony a bude mu nápomocný při přípravě pomůcek, udržení pozornosti i při pochopení zadaného.

Výsledky výzkumu, vycházející z kategorie, jež se zabývá metodami, formami a obsahem vzdělávání, jsou níže shrnuty dle jednotlivých tematických celků.

Ukazuje se, že ve výuce žáka s PAS je vhodné uplatňovat určité metody, které mu usnadní lépe porozumět zadání práce, orientovat se v konkrétním postupu, pochopit probírané učivo a v neposlední řadě mu také umožní úspěšně úkol dokončit. Jako vhodné a funkční se jeví časté opakování látky, detailní a opakované vysvětlování instrukcí, upoutávání pozornosti a zadávání menšího množství práce, než je tomu u spolužáků žáka s PAS. Při vypracovávání úkolů je účelné žáka vést po jednotlivých krocích a ukazovat mu tak správný směr, jež ho dovede k cíli, tedy k dokončení zadaného.

Funkční úpravu ve formách vzdělávání představuje zjednodušování běžně využívaných forem vzdělávání. Toto zjednodušování se týká například kladení otázek pedagogem žákovi anebo toho, že je žákovi s PAS aktuálně probírané cvičení umožněno jen doplňovat, namísto toho, aby cvičení opisoval. Jako nejvíce vyhovující se pro žáka s PAS ukázala písemná forma plnění úkolů, jelikož při ústně zadávaných otázkách má žák značný problém s porozuměním.

Z analýzy dat vyplývá, že někteří z pedagogických pracovníků zatím nepřístupili k úpravám obsahu vzdělávání, jelikož to dle jejich názoru na prvním stupni doposud nebylo nutné. Ukazuje se, že žák je zatím při hodinách schopný pracovat na zadaných úkolech společně se třídou, aniž by mu to činilo velké problémy. Některé předměty či konkrétní témata však vzhledem k žakovým deficitům vyžadují minimalizované výstupy z učení.

Příkladem jsou témata a předměty vyžadující dobré sociální dovednosti. Konkrétním předmětem, kde jsou výstupy také minimalizované, je anglický jazyk, jelikož žák nezvládá komunikaci v cizím jazyce a má potíže s gramatikou

Poslední okruh strategií důležitých z hlediska výzkumu se vztahuje k postupům, jimiž lze přispět k žádoucí strukturalizaci vzdělávání. To se týká zejména výuky, úpravy žákova prostředí a také pomůcek, které tento žák při vzdělávacím procesu využívá. Pro snadnější orientaci v probíraném učivu a konkrétních pravidlech, která jsou pro toto učivo stěžejní, se žákovi s PAS osvědčuje opatřit sborník přehledových karet, který má neustále k dispozici. Kromě pomoci asistenta pedagoga, který je žákovi nápomocen, tak představují přehledové karty učiva další stěžejní stupeň podpory, který je žákovi ve výuce poskytován. Kromě toho žák využívá i upravené pracovní listy. V rámci časové orientace má žák s PAS k dispozici vizualizovaný rozvrh dne, zobrazující mimo vyučovacích hodin i účel jednotlivých přestávek. S ohledem na dodržování režimu školy a konkrétní pravidla má žák vytvořen i přehled pravidel chování, jejichž dodržování je hodnoceno konkrétními nástroji. Prvním z nich je hodnotící tabulka, do které si sám žák, dle toho, jak se mu daří pracovat a dodržovat pravidla, vlepuje čertíky. Druhým nástrojem je pak hodnotící notýsek, do něhož zapisuje asistent pedagoga. Ten poskytuje informace o způsobu práce a o chování žáka v daném dni žakovým rodičům. Vyjma hodnotícího notýsku a sborníku přehledových karet (umístěných v lavici), jsou všechny výše uvedené pomůcky rozmístěné na stěně vedle žákova místa tak, aby je měl stále v dohledu.

Ukazuje se, že pro žáka s PAS je ve školním prostředí účelné vytvořit stálá pracovní i odpočinková místa. Místa pro ukládání věcí žáka je vhodné označit. Pozornost je třeba věnovat volbě pracovního místa. Za vhodně zvolené pracovní místo lze považovat umístění žáka s PAS v první lavici u dveří, v těsném dosahu asistenta pedagoga. Pro odpočinek žáka v době velkých přestávek pak slouží relaxační koutek v kabinetě asistentů pedagoga, který je žákovi přizpůsoben na míru, tedy vybaven věcmi, podporujícími žákovu relaxaci a odreagování.

Jakožto účelné a vyhovující strategie ve výuce se ukázaly takové, které je vhodné běžně aplikovat na začátku hodin i v jejich průběhu. Hodinu je vhodné zahajovat i ukončovat určitým a neměnným rituálem pozdravu. Po zahájení má následovat krátké seznámení žáka s tématem a konkrétní náplní hodiny. Vzhledem k nestabilní pozornosti žáka s PAS se také jeví jako vhodné, aby náročnější úkoly plnil v první části hodiny. Struktura hodiny má ideálně zahrnovat rozmanité aktivity, které žákovi s PAS umožní určitou formu relaxace. Vhodným příkladem může být videoukázka, hra, nebo jednoduše aktivita vyžadující pohyb. I přes zařazení těchto aktivit je však nutné poskytnout žákovi relaxační pauzu v případě, že je viditelně unavený. Tuto pauzu je na místě oznámit a předem časově vymezit její dobu trvání.

V průběhu celé hodiny je nutné pamatovat na včasné oznamování změn prostřednictvím určitých povelů či znaků, například odstopováním ukončení činnosti.

10. Diskuse

Cílem této kapitoly je popis limitů výzkumu a nastínění směrů, kterými by se mohl výzkum dále ubírat v souvislosti s vyhodnocením přínosu výzkumu pro současné poznání. Dalším cílem je porovnání dosažených zjištění s uvedenou teorií, osobními poznatky výzkumníka a s výsledky jiných výzkumů, jež se touto oblastí zabývají.

Limity, možnosti budoucího výzkumu, přínos

Některé limity výzkumu plynou již z jeho kvalitativní podstaty, jedná se například o obtíže se zobecnitelností. S ohledem k těmto skutečnostem je spolehlivost výzkumu podpořena právě srovnáním s ostatními výzkumy v dané oblasti. Další limit představuje možná stylizace informantů do rolí a s tím související riziko ukázat se v co nejlepším možném světle. V době výzkumu totiž výzkumnice zaujímala pozici jejich kolegyně, teda hlavní asistentky pedagoga žáka s PAS. Při vedení rozhovorů s jednotlivými pedagogickými pracovníky se však ukázalo, že tvrzení informantů se shodují s jejich smýšlením a jednáním, které funguje v praxi. V tomto kontextu byl tedy limit vyvrácen. Dalším limitem by mohla být i domnělá nedostatečná saturace výzkumného vzorku vzhledem k omezenému množství informantů a nepříznivým výsledkům, týkající se integrace žáka s PAS, jež plyne z postoje jednoho z informantů. Z toho důvodu je saturace podpořena doplněním diskuse o osobní poznatky výzkumnice, které rozšiřují výsledky výzkumu.

Jako možnosti směrů, kterými by se mohly ubírat budoucí výzkumy v této oblasti se v návaznosti na zjištěné výsledky ukazují především témata zabývající se odlehčením pedagogickým pracovníkům od náročnosti plynoucí ze vzdělávání žáka s PAS. Konkrétně se tedy jedná o lepší přípravu pedagogických pracovníků, zkvalitnění a rozšíření okruhů poskytované podpory a dále o zlepšování spolupráce mezi pedagogy a jejich asistenty.

Přínosem výsledků výzkumu pro současné poznání je apelování pedagogických pracovníků na nezbytnost přítomnosti asistenta pedagoga při výchově a vzdělávání žáka s PAS v běžné základní škole, které je nutné vyzdvihnout vzhledem k současným tendencím snižovat počet asistentů pedagoga ve školách. Pozitivním přínosem je to, že žák s PAS je v běžné základní škole při správném vedení, schopen dosáhnout velkého množství pokroků v oblasti sociální sféry, a kromě tohoto je možné nastolit dobré vztahy s jeho spolužáky, kteří jsou schopni k žákovi zaujmout respektující a ochranný postoj.

Porovnání výsledků výzkumu s teorií, osobními poznatky výzkumníka a s výsledky jiných výzkumů

V rámci zjišťování názorů pedagogických pracovníků na vzdělávání žáka s PAS v prostředí školy běžného typu, ukázaly výsledky výzkumu mnoho zajímavých hledisek.

Ukázalo se, že pro úspěšné fungování žáka s PAS v prostředí školy běžného typu, je stěžejní přítomnost asistenta pedagoga, jak shodně uvádějí odborníci (Žampachová, Čadilová, 2012; Bazalová, 2011). Jeho role je v tomto vzdělávání hodnocena jako nepostradatelná, přičemž je často podotýkáno, že by bez něj toto vzdělávání nebylo vůbec uskutečnitelné. Toto se jeví jako platné i z hlediska výzkumnice, jelikož žák s PAS není bez asistenta pedagoga schopen ve školním prostředí samostatně fungovat.

Výsledky dokazují, že žák s PAS je schopen v prostředí běžné školy dosáhnout velkého množství sociálních pokroků, rozvíjí své sociální dovednosti a vytváří si určité sociální návyky, což je vzhledem k jeho přípravě na budoucí život velmi důležité. Shodně s výsledky výzkumu Dysona (2004) se ukázalo, že kolektiv spolužáků je při správném vedení schopen žáka s PAS přijmout a zaujmout k němu respektující, pečující a ochranný postoj. V rozporu s poznatky, které přináší výzkum Bazalové a Srbkové (2010) se jako pozitivní zjištění ukázalo, že žák není nikým ze svých spolužáků odmítán anebo zesměšňován.

Z pohledu výzkumnice však žák s PAS dosahuje mnohem většího množství pokroků, než vyplývá z výsledků výzkumu. Jedná se například o zlepšení v oblasti samoobsluhy, časové a místní orientace a přípravy pomůcek. Dále žák projevuje větší zájem o navazování sociálních kontaktů, a to jak mezi svými spolužáky, tak mezi pedagogickými pracovníky. Zvládá se lépe řídit pedagogovými pokyny a pokyny asistenta pedagoga plně respektuje.

Rozporuplné výsledky ve vnímané podpoře a spolupracující vstřícné atmosféře školy korespondují se zjištěními výzkumu Pančochy a Vaňurové (2010). Přestože v opozici s výsledky výzkumu vnímá výzkumnice spolupráci s PPP kladně, souhlasí s tím, že na podporu pedagogických pracovníků by měl být kladen větší důraz, a to převážně v oblasti nastavení spolupráce mezi pedagogem a jeho asistentem, dále také v psychické podpoře poskytované asistentům pedagoga. Jako vhodná doporučení se pak výzkumnici jeví umožnění supervizi, vzájemného konzultování, sdílení zkušeností a funkčních způsobů, týkajících se práce s žákem s PAS.

Shodně s Bazalovou (2011) poukazují výsledky výzkumu na nenahraditelnost předchozí zkušenosti pedagogických pracovníků se vzděláváním žáka s PAS, jenž se jeví jako předpoklad úspěšnosti výchovně vzdělávacího procesu.

V souladu s tvrzením mnohých odborníků (Vosmik, Bělohlávková, 2010; Bazalová, 2011; Žampachová, Čadilová, 2012) a s výzkumem Robertse a Simpsona (2016), ukazují výsledky výzkumu, že vzdělávání žáka s PAS v prostředí běžné školy může představovat náročný proces pro všechny jeho účastníky, tedy jak pro pedagogy, tak pro asistenty pedagoga, žáka s PAS i pro jeho spolužáky.

Pozitivním zjištěním výzkumu je, že shodně s Vosmikem a Bělohlávkovou, představuje vzdělávání žáka s PAS v běžné škole pro jeho spolužáky (a vůbec pro všechny žáky školy) potencionální rozvoj sociálních dovedností. Toto vzdělávání při správném přístupu tedy podporuje prosociální jednání žáků školy a upevňuje u nich snazší přijímání jinakosti a rozdílů. Pro žáka s PAS je pak pozitivním důsledkem jeho socializace, což je v souladu s poznatkem, jež uvádí odborníci (Bartoňová, 2005; Vosmik, Bělohlávková, 2010). Z výsledků výzkumu i z názorů výzkumnice pak plyne další zajímavý a pozitivně hodnocený důsledek tohoto procesu, a sice, že asistent pedagoga žáka s PAS je schopen díky zkušenostem plynoucím z tohoto výchovně vzdělávacího procesu předčít svými kompetencemi ostatní pedagogické pracovníky. Typickým příkladem může být včasná identifikace hrozícího rizikového chování žáka s PAS, které je asistent pedagoga schopen rozpoznat ze specifických prvků žákovy kresby (viz příloha č.6).

Výzkum ukázal, že mezi pedagogickými pracovníky mohou stále přetrvávat obavy plynoucí z nedostatku zkušeností a domnělé nepřipravenosti pro vzdělávání žáka s PAS ve škole běžného typu, což je v souladu s provedenými výzkumy (Rose, 2001; Webb 2004) i tvrzením Žampachové a Čadilové (2012).

S ohledem na strategie, které pedagogičtí pracovníci v rámci vzdělávání žáka s PAS v běžném typu školy uplatňují, přinesly výsledky výzkumu mnohá zjištění.

Výsledky ukázaly, že přístup k žákovi s PAS by se měl vyznačovat jasným stanovením pravidel a řádu, přičemž by měl být kladen zřetel na důslednost a důraznost projevující se v užívání krátkých frází a pokynů, jak shodně zmiňuje Žampachová a Čadilová (2012). Dle výzkumnice je však také nutné, především z pozice asistenta pedagoga, nastavit přístup přátelský, který se ale vždy bude vyznačovat jasně stanovenými hranicemi.

V rámci nastolení dobré spolupráce, vhodné motivace, trávení odpočinkových aktivit i přestávek, či odreagování žáka například v rizikových situacích rozhodně není na škodu znát jeho záliby a oblíbená témata, umět žáka pobavit, rozesmát a převést jeho pozornost žádoucím směrem.

V rámci nároků, které jsou na pedagoga v souvislosti s tímto vzděláváním kladeny, výzkum ukázal že pedagog musí dbát na dlouhodobou a intenzivní spolupráci se všemi účastníky vzdělávacího procesu. Spolupracuje tedy s asistentem pedagoga, třídním kolektivem, s rodiči žáka i s rodiči jeho spolužáků, jak shodně potvrzuje výzkum Eldara, Talmorové a Wolf-Zuckermanové (2009) i mnozí odborníci (Thorová, 2016; Bartoňová a Vítková, 2016). Dalším důležitým aspektem týkající se nároků na pedagoga je jeho vstřícnost vůči žákovi s PAS a jeho vzdělávání, což je v souladu s poznatky Hájkové (2005). Z pohledu výzkumnice je právě vstřícnost vycházející od pedagogů, jedním z nejdůležitějších a mnohdy náročně dosahovaných požadavků. Jak napovídají výsledky výzkumu, ne u všech pedagogických pracovníků se totiž proinkluzivní postoj vyskytuje, v některých případech dokonce dochází k jeho odmítání. Ani to by však v rámci profesionality pedagogů nemělo být překážkou v projevované vstřícnosti. Pedagog by měl nastalou situaci akceptovat a snažit se o pozitivní přístup ve smyslu hledání možností, díky nimž tuto situaci zvládne.

V rozporu s poznatky Cottiniho a Vivantiho, bylo dále zjištěno, že se pedagogičtí pracovníci převážně nezaměřují na omezování důsledků problémového chování, ale snaží se o jejich předcházení a eliminaci v budoucnu. To dokazují výsledky, popisující funkčnost spolupráce mezi pedagogem a jeho asistentem při společném řešení otázek týkajících se rizikového a problémového chování. V rozporu s výsledky výzkumu Lindsayové, Proulxové, Scottové a Thompsonové (2014) ukázaly výsledky výzkumu také schopnost pedagogických pracovníků, která prostřednictvím intuitivního a empatického vnímání umožňuje včasné rozpoznat signály přicházejícího afektu. Z pohledu výzkumnice je v rámci prevence problémového chování žáka s PAS dále žádoucí, kvalitně zpracovat krizový plán žáka, s nímž by měli být seznámeni všichni pedagogičtí pracovníci, kterých se to týká. Při řešení rizikového či problémového chování žáka vidí výzkumnice velký přínos ve spolupráci s rodiči, kteří mohou posuzovat výskyt určitého druhu chování i v domácím prostředí. V rámci toho mohou být pro školu zprostředkovateli osvědčených a funkčních strategií zvládnání žákova problémového chování.

Shodně s poznatky různých odborníků (Čadilová, Žampachová, 2008; Hájková, Strnadová, 2010) je při výchově a vzdělávání žák s PAS nutné apelovat na individuální přístup, který se vyznačuje trvalou nutností podporovat žáka takovým způsobem, že vždy bude reagováno na jeho aktuální potřeby i na konkrétní situaci, v níž se v daném momentu nachází. Zajímavým poznatkem výzkumu je funkčnost neupraveného obsahu vzdělávání žák s PAS, který se shoduje s výsledky výzkumu Bazalové a Srbkové (2010).

Výsledky výzkumu celkově ukazují na funkčnost aplikace strukturovaného učení, spočívající ve zprůhlednění činností, jasném uspořádání prostředí, srozumitelnosti a přehlednosti situací, a to včetně používání konkrétních metod, jako je například zjednodušování činností, což je v souladu s poznatky mnohých odborníků (Žampachová, Čadilová, 2012; Adamus, 2016, Thorová, 2016). V rámci tohoto ukazují výsledky shodně s poznatky Schoplera a Mesibova (1998) na vhodnost označení žákových míst a dále na jejich neměnnost. Ukazuje se, že je pro žáka s PAS důležité vytvořit relaxační koutek, tedy místo vyhrazené mimo prostor třídy, který pro něj představuje jakýsi výchozí bod, odpočinkovou zónu a také místo, kam může být směřován při afektivním chování, což je v souladu s poznatky Žampachové a Čadilové (2012). Ve výuce je vhodné zařadit určité rituály, týkající se například pozdravu či oznamování změn, které mohou být specifickým způsobem signalizovány, jak shodně uvádí Cottini a Vivanti (2017). V rámci odpočinku žáka je důležité udělat výuku pestřejší, tedy zařadit do ní i relaxačně-edukativní prvky a dále v ní žákovi umožnit i individuální přestávky dle jeho aktuálních potřeb, jak uvádí Adamus (2016). Z pohledu výzkumnice se při výuce žáka s PAS jeví jako funkční zajištění průhlednosti v probíraném učivu konkrétních předmětů, a to prostřednictvím toho, že rodině žáka s PAS poskytnou pedagogové plány učiva s konkrétními očekávanými výstupy. Při testech a písemných pracích se z pohledu výzkumnic ukazuje jako vhodné předem vymezit, jaké konkrétní vědomosti budou od žáka s PAS požadovány. To díky zprostředkování předvídatelnosti umožní kvalitní domácí přípravu žáka, ale hlavně také zajistí menší stres, který je typický pro tyto situace.

Závěr

Problematika PAS představuje již řadu let aktuální téma, kterým se ve světě zaobírají mnozí odborníci. Vzhledem k inkluzivním tendencím i nárůstu počtu diagnostikovaných jedinců s PAS, projevujícím se na našem území v posledních letech, vyvstalo mnoho otázek, zabývajících se možnostmi výchovy a vzdělávání žáka s PAS právě v prostředí běžné školy. Hlavními tématy, kterými se tyto otázky zabíraly pak bylo uplatňování vhodných přístupů, metod a forem práce s žákem s PAS ve školním prostředí a dále také zmapování možností i rizik, které měly s tímto vzděláváním souvislost.

Teoretická část diplomové práce důkladně pojednává právě o výše zmíněných poznatcích a snaží se je strukturovat takovou formou, aby poskytovala ucelený přehled všech důležitých pojmů, které jsou se vzděláváním žáka s PAS v prostředí běžné školy spjaty. Vymezuje základní charakteristiky PAS, jejich historické pojetí, etiologii, diagnostiku i klasifikaci. Objasňuje pojem inkluzivního vzdělávání v České republice, zabývá se platnou legislativou, podmínkami úspěšnosti, riziky i přínosy a jednotlivými činiteli inkluzivního procesu i různými možnostmi vzdělávání žáků s PAS. Zdůrazňuje výchově vzdělávací potřeby a intervence u žáka s PAS a nabízí přehled výchově vzdělávacích strategií, které lze při tomto vzdělávání uplatňovat. Dále poskytuje rozsáhlý přehled, týkající se konkrétních specifík práce s žákem s PAS, které lze využít v běžném školním prostředí. Zobrazuje tedy vhodné úpravy, týkající se žákova prostředí, pomůcek, organizace výuky, rozvoje specifických dovedností, řešení problémového chování a metod, forem i obsahu vzdělávání.

Empirická část si kladla za cíl zachytit spektrum názorů pedagogických pracovníků školy běžného typu na možnosti vzdělávání žáka s PAS, přičemž se soustředovala i na strategie, které jsou v tomto vzdělávání pedagogickými pracovníky uplatňovány. Získané poznatky korespondovaly s teoretickým základem práce a poukazovaly na nezbytnosti, které je vhodné a účelné při výuce žáka s PAS v prostředí běžné školy aplikovat. Kromě toho upozornily na náročnost tohoto vzdělávacího procesu ve spojitosti s potřebou kvalitnější podpory pedagogickým pracovníků, a to jak v přípravě na toto vzdělávání, tak v jejich vzájemné spolupráci i psychické podpoře. Vyzdvihována byla důležitost funkce asistenta pedagoga, dosažený rozvoj sociálních dovedností na straně žáka s PAS a úspěšné vytvoření sociálního prostředí, které žáka pozitivně přijímá. Zdůrazněné byly také rozvinuté schopnosti pedagogických pracovníků rozpoznat přicházející rizikovou nebo krizovou situaci a celková funkčnost využívaných úprav ve vzdělávání, týkající se prostředí, pomůcek, organizace i způsobů výuky.

Seznam použité literatury a dalších zdrojů

- ADAMUS, Petr. Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra. Ostrava: Montanex, 2016. 75 s. ISBN 978-807-2254-361.
- BARNARD, Judith, PRIOR, Aidan a POTTER, David. Inclusion and autism: Is it working? London: National Autistic Society, 2000. 28 s. ISBN 1-899280-36-7.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016. 389 s. ISBN 978-80-7315-255-0.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie a BOČKOVÁ, Barbora. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue. 2. upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 247 s. ISBN 978-802-1057-814.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 278 s. ISBN 978-802-1059-306.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. 207 s. ISBN 978-802-6211-952.
- BETTS, Stacey, W., BETTS, Dion. E., GERBER-ECKARD, Lisa, N. *Asperger syndrome in the Inclusive Classroom. Advice and Strategies for Teachers*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2007. 158 s. ISBN 978-1-84310-840-5.
- COTTINI, Lucio, a VIVANTI, Giacomo. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče*. Praha: Logos, 2017. 96 s. ISBN 978-809-0670-716.
- ČADILOVÁ, Věra, JŮN, Hynek a THOROVÁ, Kateřina. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2.
- ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Tvorba individuálních vzdělávacích programů pro děti s poruchami autistického spektra*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. 86 s. ISBN 80-86856-03-8.

- ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. 405 s. ISBN 978-80-7367-475-5.
- ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi*. Praha: Pasparta, 2013. 105 s. ISBN 978-809-0557-628.
- DUBIN, Nick. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009. 178 s. ISBN 978-80-7367-553-0.
- GILLBERG, Christopher a PEETERS, Theo. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 3. vydání. Praha: Portál, 2008. 122 s. ISBN 978-80-7367-498-4.
- HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. 123 s. ISBN 80-86856-05-4.
- HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-30-70-7.
- HRDLIČKA, Michal a KOMÁREK, Vladimír. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2. doplněné vydání. Praha: Portál, 2014. 211 s. ISBN 978-802-6206-866.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 207 s. ISBN 978-80-210-6527-7.
- LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína a FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 221 s. ISBN 978-80-244-4654-7.
- MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína a RŮŽIČKA, Michal. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 186 s. ISBN 978-80-244-5321-7.
- NOVÁKOVÁ, Jana. *Biodromální vývoj jedinců s poruchami autistického spektra v kontextu podpory a vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 286 s. ISBN 978-802-1066-618.

- OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Vyd. 2. upravené a doplněné vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 72 s. ISBN 978-80-86723-96-9.
- SCHOPLER, Eric a MESIBOV, Gary, B. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. 303 s. ISBN 80-717-8133-9.
- SCHOPLER, Eric, REICHLER Robert, J. a LANSING, Margaret. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1998. 271 s. ISBN 80-717-8199-1.
- ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018. 123 s. ISBN 978-808-8163-985.
- TOUŠEK, Laco; BUDILOVÁ, Lenka J.; FATKOVÁ, Gabriela; HEJNAL, Ondřej; LUPTÁK, Ľubomír; RŮŽIČKA, Michal; ŠIMEK, Jan. *Kapitoly z kvalitativního výzkumu*. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni, 2015. 119 s. ISBN 978-80-261-0471-1.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 3. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. 493 s. ISBN 978-802-6207-689.
- VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Brno, Paido, 2004. 463 s. ISBN: 80-7315-071-9.
- VOSMIK, Miroslav a BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. 197 s. ISBN 978-807-3676-872.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-717-8544-X.
- ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ, Věra. *Katalog podpůrných opatření dílčí část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN: 987-80-244-4689-1.
- ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ, Věra. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 80 s. ISBN 978-802-4433-776.

Internetové zdroje

- *ABA terapie*, [b.r.] [online]. [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: <https://mujautismus.cz/autismus-aspergeruv-syndrom-encyklopedie/a/aba-terapie/>
- ELДАР, Eitan, TALMOR, Rachel & WOLF-ZUKERMAN, Tali. (2010) *Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinator*. *International Journal of Inclusive Education*, 14:1, 97-114, DOI: 10.1080/13603110802504150.
- *Výchovný poradce*, ©2018. [online]. Praha, 23.3. [cit.2020-04-04]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1808-vychovny-poradce>
- *Školní psycholog*, ©2018. [online]. Praha, 23.3. [cit. 2020-04-04]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1810-skolni-psycholog>
- *Školní speciální pedagog*, ©2018. [online]. [cit. 2020-04-04]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1811-skolni-specialni-pedagog>
- *Školní metodik prevence*, ©2018. [online]. [cit.2020-04-04]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1809-skolni-metodik-prevence>
- Lazáková, ©2017 [online]. [cit.18.11.2020]. Dostupné z: <http://www.radiojunior.cz/nove-kontroly-u-pediatra-mozna-pomohou-k-efektivnejsimu-leceni-autismu--1690407>
- LINDSAY, Sally, PROULX, Meghann, SCOTT, Helen & THOMSON, Nicole (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal Inclusive Education*, 18:2, 101-122, DOI: 10.1080/13603116.2012.758320.
- *Školská poradenská zařízení*, ©2011-2012 [online]. [cit. 2020-04-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>
- *Národní ústav pro autismus*, z.s., 2020 [online]. [cit. 2020-04-04]. Dostupné z: <https://nautis.cz/cz>
- *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR*, ©2019 [online]. [cit. 1.12.2019]. Dostupné z: <https://old.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
- *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, ©2013-2020 [online]. [cit. 2020-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

- ROBERTS, Jacqueline & Simpson, Kate (2016). *A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools*. International Journal of Inclusive Education, 20:10, 1084-1096, DOI: 10.1080/13603116.2016.1145267.
- Štruncová, ©2010 [online]. [cit. 2020-04-04]. Dostupné z: <http://www.skolaonline.cz/Aktuality/%C4%8C1%C3%A1nky/tabid/436/articleType/ArticleView/articleId/1940/Nove-informace-o-zpusobech-integrace-zaku-se-zdravotnim-postizenim-v-beznych-skolach.aspx>

Legislativní zdroje

- Příloha č. 1 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
- Příloha č. 22 Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže.
- Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
- Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání.

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Světové organizace

Tabulka 2 – Organizace v České republice

Tabulka 3 – Psychologické koncepty PAS

Tabulka 4 – Screeningové nástroje

Tabulka 5 – Dělení PAS dle funkčnosti

Tabulka 6 – Dělení dle typu sociální interakce

Tabulka 7 – Diagnostická kritéria dle MKN-10

Tabulka 8 – Pozitiva a rizika vzdělávání

Tabulka 9 – Přehled informantů výzkumu

Seznam příloh

Příloha č. 1 Záznamové tabulky pro analýzu problémového chování

Příloha č.2 Pomůcky využívané žákem s PAS

Příloha č. 3 Informovaný souhlas

Příloha č. 4 Kategorizace dat

Příloha č. 5 Ukázky hodnotícího notýsku žáka s PAS

Příloha č. 6 Oheň jako specifický prvek v kresbě žáka

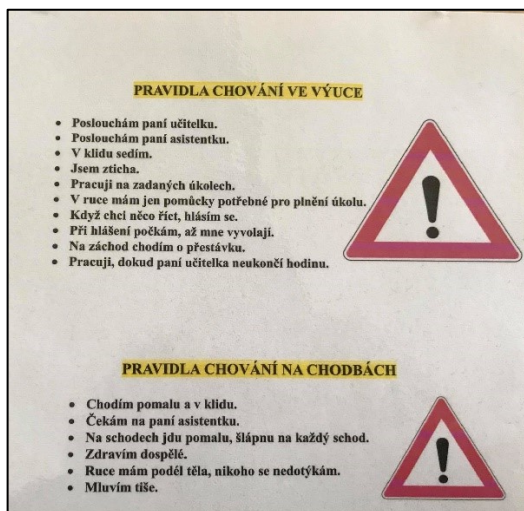
Příloha č. 1 Záznamové tabulky pro analýzu problémového chování

Datum	Popis chování	Místo	Četnost chování	Intenzita projevu	Doba trvání	Zúčastněné osoby	Užívané intervence

Očekávané výsledky	Navržené intervence	poznámky

Příloha č.2 Pomůcky využívané žákem s PAS

Obrázek 1 - Pravidla chování ve škole



Obrázek 2 - Denní režim

hodiny	1.hodina	2.hodina	3.hodina	4.hodina	5.hodina	6.hodina	7.hodina
čas	7:55-8:40	8:50-9:35	9:55-10:40	10:50-11:35	11:45-12:30	12:40-13:25	13:25-14
pondělí							
úterý							
středa							
čtvrtek							
pátek	AJ	ČJLITER	M	VV	VV	OBĚD	
pátek							
pátek							
	1.hodina	2.hodina	3.hodina	4.hodina	5.hodina	6.hodina	odměna

Obrázek 3 - Znaky pro usnadnění komunikace



Obrázek 4 - Přehled rozdělení asistentek ve výuce

	volno	1.hodina 7:55-8:40	volno	2.hodina 8:50-9:35	volno	3.hodina 9:55-10:40	volno	4.hodina 10:50-11:35	volno	5.hodina 11:45-12:30	volno	6.hodina 12:40-13:25	volno
Pondělí	A	Č - ml Z	Z	M Z	A	Čtení Z	Z	VI Z	A	Př A	Oběd A		
Úterý	A	Č - ml Z	Z	Aj Z	A	TV Z	Z	M Z	A	Č - sloh A	A	Hv A	Oběd A
Středa	A	Č - ml Z	Z	M - geo Z	A	Př Z	Z	VI Z	A	Oběd A			
Čtvrtek	Z	Př Z	Z	Aj Z	A	M Z	Z	Tv Z	A	Inf A	A	Čj A	Oběd A
Pátek	A	Aj Z	Z	M Z	Z	Čtení A	A	Vv A	A	Vv A	Oběd A		

Žlutá = ALENA
Zelená = ZUZANA


Obrázek 5 - Režim oběda

REŽIM OBĚD	
	CO SE DĚJE
P	1. Příchod do budovy
Ř	2. Příchod do šatny - sundání batohu, obléčení
Í	3. Mytí rukou
CH	4. Čekání pod schody
O	5. Přečtení: Co dnes máme k obědu
D	6. Společný přesun do jídelny
	7. Příprava talíře + lžice
	8. Nandávání polévky
J	9. Usazení + jezení polévky
Í	10. Odnesení talíře + lžice
D	11. Výběr místa na sezení
E	12. Příprava příborů + odnos na místo
L	13. Natočení pití + odnos na místo
N	14. Čekání ve frontě na hlavní jídlo
A	15. Usazení na místo + jezení hlavního jídla
	16. Odnesení talíře + příborů + skleničky
	17. Zastrčení židle
	18. Přesun na lavičku
	19. Odchod do družiny

Obrázek 6 - Režim družiny a pravidla chování v družině

REŽIM DRUŽINY	
	CO SE DĚJE
1.	Příchod
2.	Mytí rukou
3.	Klídkový režim - poslech četby, povídání, sledování filmu
4.	Hodnocení dne s asistentkou
5.	Hlavní režim - kreslení, vyrábění dle zadání paní vychovatelky
6.	Volný režim - kreslení, povídání s kamarády, hraní se stavebnicemi, pobyt venku, svačina
7.	Odchod

PRAVIDLA CHOVÁNÍ V DRUŽINĚ	
•	Řídím se pokyny paní vychovatelky.
•	Dodržuji družinový režim.
•	Ke všem se chovám přátelsky, jsem milý.
•	Mobil v družině nepoužívám.
•	Pomůcky/hračky si půjčuji se souhlasem paní vychovatelky.
•	O pomůcky/ hračky se umím podělit s ostatními.
•	Když maluji fixami, musím mít podložku.
•	Když potřebuji na záchod, musím se zeptat.
•	Jím jen svoji svačinu.
•	Piji jen ze své lahve.
•	Nelezu po stromech.



Obrázek 7 - Signály ukončení výuky

PŘESTÁVKA		
Začíná až 2. signálem		
SIGNÁL	CO TO ZNAMENÁ	CO DĚLÁM
1. Signál = zvonění -paní učitelka mluví	Hodina pokračuje, bude přestávka	<ul style="list-style-type: none"> • Čekám • V klidu sedím • Jsem zticha • Poslouchám • Stále pracuji
2. Signál = paní učitelka přestane mluvit	Hodina končí, mám přestávku	1) Uklízím pomůcky 2) Připravuji pomůcky <ul style="list-style-type: none"> • Svačím • Piju • Jdu na záchod • Povídám si s kamarádem • Kreslím si

Příloha č. 3 Informovaný souhlas

Informovaný souhlas k poskytnutí výzkumného rozhovoru a jeho následném využití pro účely Diplomové práce s názvem: Pedagogická práce s žákem s PAS v běžné školní praxi

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu Diplomové práce Bc. Zuzany Pelcové s názvem: Pedagogická práce s žákem s PAS v běžné školní praxi.
 - Cílem výzkumu je zjistit názory pedagogických pracovníků na vzdělávání žáka s PAS v běžné školní praxi. Dále jsou zjišťovány strategie, které tyto pracovníci při vzdělávání žáka uplatňují.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor trvat a jaký bude mít průběh.
 - Rozhovor je složen z dvaceti otázek, které jsou členěny do tří základních částí: obecné otázky, otázky zjišťující postoje, otázky zaměřené na uplatňované vzdělávací strategie. Délka rozhovoru bude zhruba 1-1,5 hodiny.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním pro potřeby Diplomové práce, v níž budou některé části rozhovoru citovány.
 - Zvukový záznam nebude poskytnut třetím stranám a po jeho přepisu bude vymazán.
 - Identita informanta bude anonymní, nikde nebude uvedeno jeho jméno ani jiné osobní údaje.
 - Přepis rozhovoru bude poskytnut informantovi k následnému schválení a případným úpravám textu.

Svým podpisem souhlasím s mojí dobrovolnou účastí na výzkumu a všemi výše uvedenými body.

Datum:

Podpis:

Příloha č. 4 Kategorizace dat

Názory pedagogických pracovníků			
Kategorie	subkategorie	kód	výskyt
Faktory zařaditelnosti žáka	Předpoklady žáka	Závislost na stupni a druhu postižení	4x
		Schopnost sžít se s kolektivem	1x
		Schopnost dodržovat pravidla a režim školy	1x
	Předpoklady školy	Přijetí žáka pedagogem	2x
		Nepostradatelnost AP	3x
		Možnost růstu žáka	1x
Pokroky žáka	Sociální pokroky	Mínimalizace projevů nepřiměřeného sociálního kontaktování	2x
		Dobré vztahy se spolužáky	3x
		Méně časté výkyvy v chování	1x
		Zlepšení vztahů s pedagogy	1x
		Schopnost spolupráce	1x
		Schopnost respektovat přání spolužáků	1x
		Snižovaná potřeba vystavených pravidel	1x
		Schopnost dohody, kompromisu	1x
		Vnímání pochvaly	1x
		Výukové pokroky	Plnění úkolů navíc
	Dosažení podmíněno přístupem rodiny		2x
	Zapojení do skupinové práce skrz individuální oblíbenou činnost		2x
	Nadstandardní slovní zásoba v aj		1x
	Podpora ped. pracovníků	Vstřícnost	Vstřícnost vedení
Podpora AP žáka v morální i vzdělávací oblasti			1x
Podpora vycházející od hlavní AP			2x
Absence		Absence podpory vedení školy a pedagogů	2x
Zkušenost		Špatný přístup PPP	1x
		Nenahraditelnost zkušenosti	3x
Vnímáná náročnost	Náročnost specifik chování žáka	Závislost chování žáka na jeho aktuálním naladění	4x
		Soustředěnost na AP	1x
		Odchylování od zadání	1x
		Neschopnost samostatné práce	2x
	Náročnost pro pedagogy	Nevnímání zátěže	1x
		Nepředvídatelnost	3x
		Zvládání žákových projevů afektivních stavů	3x
		Příprava hodin	4x
		Odhadování rizikových situací	2x
		Počáteční nedůvěra matky	1x
	Náročnost pro AP	Rušivý faktor	3x
		Neinformovanost o náplni hodin	1x
		Nefunkční výměna rolí APxPED	1x
	Náročnost pro žáka s PAS	Psychická vyčerpanost	1x
		Zvládání změn	4x
		Nezájem ze strany pedagoga	1x
		Přijetí neúspěchu	1x
		Nároky výuky	1x
	Důsledky pro účastníky	Důsledky pro učastníky	Dlouhý rozvrh hodin
Seznámení s problematikou PAS			2x
Naučený způsob zacházení			1x
Negativa pro učastníky		Malý vliv na chod třídy	2x
		Náročnost	4x
Důsledky pro spolužáky		Snižování kvality a nároků výuky	1x
		Narušení výuky	2x
Důsledky pro žáka s PAS		Neúspěch	1x
		Socializace	2x
		Následování pozitivních vzorů	2x
Důsledky pro asistenta pedagoga	Neustálá pozornost	1x	
	Flexibilita a improvizace	1x	
	Kompetentnost přesahující ostatní	1x	
Obavy	Přechod na 2. stupeň	Nedostatek zkušeností	1x
		Rizikovitost změn	2x

Uplatňované strategie			
Kategorie	subkategorie	kód	výskyt
Přístup k žákovi	Základy přístupu	Důslednost a důraznost	2x
		Předcházení krizovým situacím	2x
	Nastavení	Nastavení mantinelů	1x
		Stanovení pravidel	2x
Nároky na pedagoga	Vlastnosti	Nastavení řádu a kázně	2x
		Ochota, vstřícnost	2x
		Pohotovost	1x
	Součinnost	Nastavení dobré spolupráce s AP	1x
		Spolupráce s rodiči spolužáků	2x
		Práce s třídním kolektivem	2x
	Podoba výuky	Struktura hodin	2x
		Úpravy a nové způsoby výuky	2x
		Zprostředkovatel kontaktu mezi školou a rodinou	5x
Spolupráce	Nezbytnosti ve spolupráci s rodinou	Volba různých forem	3x
		Funkčnost zpětné vazby	1x
		Sdělování pozitiv	2x
		Asistent pedagoga jakožto vykonavatel pedagogových instrukcí	1x
	Pedagog a asistent pedagoga	Výměna rolí závislá na aktuálním naladění žáka	1x
		Problémové chování	Základy prevence při přijetí žáka
Konkrétní informace od AP	1x		
Školení pro pedagogické pracovníky	2x		
Preventivní zásady	Dodržení konce hodiny		2x
	Domluva		1x
	Intuitivní vyzorování rizikových situací		2x
	Soustředěnost na neverbální signály		3x
	Předcházení nátlaku		1x
Zvládnutí afektu	Fyzický odchod ze situace		4x
	Odvedení pozornosti od spouštěče		2x
	Ukončení činnosti s předchozím oznámením		1x
Následná opatření	Hledání spouštěče		2x
	Společné řešení situace a hledání nových možností s asistentem pedagoga	3x	
	Spolupráce s rodiči	1x	
Podpora žáka	Všimavost pedagoga	Častější kontrola	1x
		Reakce na aktuální situaci a potřeby žáka	5x
	Neoddělitelnost	Neoddělitelnost od asistenta pedagoga	4x
Metody, formy a obsah výuky	Metody	Neustálý dohled a vedení	5x
		Opakování látky	1x
		Nasměrovávání	1x
		Podrobnost a opakovanost instrukcí i postupu	2x
		Menší množství zadané práce	2x
		Více času na vypracování	1x
		Vizuální upoutání pozornosti	1x
	Formy	Jednodušší forma činností	2x
		Písemná forma práce	2x
	Obsah	Minimalizované výstupy	3x
		Funkčnost neupraveného obsahu	4x
Strukturalizace vzdělávání	Pomůcky	Rozvrh hodin	1x
		Nástroje hodnocení	1x
		Pravidla chování	1x
		Sborník přehledových karet	2x
		Úprava pracovních listů	1x
		Žákovo prostředí	Označení a neměnnost žákových míst
	Specifika výuky	Umístění v první lavici	3x
		Relaxační koutek mimo třídu	3x
		Zatěžování na začátku	1x
		Rituál pozdravu	2x
		Seznámení s náplní hodiny	2x
		Vhodnost blokového učení	1x
		Zařazení relaxačně-edukativních činností	3x
		Zahnutí relaxačních pauz	2x
		Oznamování změn	2x

Příloha č. 5 Ukázky hodnotícího notýsku žáka s PAS

předmět	ze dne	na den	úkol	splněno
A.U.			B ₁ - upřesnění	<input type="checkbox"/>
25.4.			B, A, B, B, A Pocelil jsem provědit předvedení o představy leze po čtyřech, skáče na doprtek a spláskává, běhá po dvořech. Anna, dělá jí se vleka.	<input type="checkbox"/>
26.4.			B, B, A, A, B, A Velmi klidně se učil a v malém hodnotil TV a dala se rovnostářství a mápnatky.	<input type="checkbox"/>
27.4.			B, A, B, B	<input type="checkbox"/>
28.4.			A, B, B, A, A, B	<input type="checkbox"/>

předmět	ze dne	na den	úkol	splněno
A.U.			C, B, B, B, <input type="checkbox"/>	
20.4.			ljet bowling - A Velmi dobře dovedl, velká pochvala =>	<input type="checkbox"/>
14.4.			B, B, B, B, B	<input type="checkbox"/>
15.4.			B, B, B, B, B	<input type="checkbox"/>
6.4.			A, B, B, B, C Otv a o postavy sleduje a správně vypráví se na ně - od začátku bylo nepodobný životi zuby a polky, tímž zuznu ruzi ujedle Domovus.	<input type="checkbox"/>
17.4.			C, B, D, C, B, B Velmi dobře upřesnil, nupolupřesnil nebo napočítal to vše (dva opit korekce, ze kudu v ede) - agnitiita vst A1 -	<input type="checkbox"/>
<p>poznámky A páníp zauratit, p lecky, lediky B páníp s ariskuci, uřivny ruzky, napoukudei C napočítat uřivny, uřivny ruzky, napoukudei D modesta ke splněni, velky ruzky ct, ruzky</p>				

předmět	ze dne	na den	úkol	splněno
6.5.			B, B, B, A, B	<input type="checkbox"/>
7.5.			A, B, B, B, A Vodáckou družinu se velmi pochválil, upřesnil, mluvil naš.	<input type="checkbox"/>
13.5.			A, B, B, A, B	<input type="checkbox"/>
14.5.			B, B, B, A, A 2.6. prořadil opět problematiku - sledil na splněni kope, plác (bez zprávy ho dovedl)	<input type="checkbox"/>
15.5.			B, B, B, B, B 1. částku sledoval poznat (včetně i AP)	<input type="checkbox"/>
16.5.			B, B, B, B, B, B	<input type="checkbox"/>

předmět	ze dne	na den	úkol	splněno
			řadu sledoval, pochválil - sledoval na splněni, střelci, kopci, pídcaři.	<input type="checkbox"/>
17.5.			B, B, B, C, D Př obědu na TV velmi šlo udělat splněni a opřesnil na něj sledoval, pnapřesnil, p cesti nebo utělat. Vítal upřesnil de v opakovaně sledoval sledovat opřesnil se udělat pěti de oděci, dale také volání a učebním pýtkem, uedat plácl. Probral jsem s ním, pny spoluz k mluvit sportk. Doma se trestal a přepsal si B za C.	<input type="checkbox"/>
20.5.			A, B, A, B, B	<input type="checkbox"/>
21.5.			A, A, B, A, A Dnes velmi dovedl sled - sledoval, pnapřesnil upřesnil sledoval, velmi sledoval (=)	<input type="checkbox"/>

Příloha č. 6 Oheň jako specifický prvek v kresbě žáka

