

Sociální inkluze žáka s poruchou autistického spektra v běžné základní škole

Bc. Johana Latková

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Johana Latková
Osobní číslo:	H22982
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Sociální inkluze žáka s poruchou autistického spektra v běžné základní škole

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti poruch autistického spektra, sociální inkluze žáků a podpůrných opatření ve vzdělávacím systému.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou hloubkových rozhovorů a pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

BAZALOVÁ, Barbora, et al, 2023. Psychopedie. Grada.

BOUCHER, Jill, 2017. Autism Spectrum Disorder: Characteristics, Causes and Practical Issues. 2nd ed. Los Angeles: SAGE.

HENDL, Jan, 2016. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 437 stran. ISBN 978-80-262-0982-9.

SLOWÍK, Josef, 2022. Inkluzivní speciální pedagogika. Grada. ISBN 978-80-271-4864-6.

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

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eva Klimecká, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2025**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 23. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na proces sociální inkluze žáka s poruchou autistického spektra v běžné základní škole. Cílem práce je popsat a analyzovat proces sociální inkluze vybraného žáka s poruchou autistického spektra, jaké faktory ovlivňují sociální inkluzi žáka s poruchou autistického spektra a jaké podpůrné strategie se při procesu sociální inkluze žáka s poruchou autistického spektra osvědčily. Praktická část práce zkoumala proces sociální inkluze pomocí rozhovorů s pedagogy a matkou žáka, pozorování a analýzy vybraných dokumentů. Práce řeší výzkumný problém efektivního začleňování těchto žáků do třídního kolektivu a nabízí doporučení pro pedagogy a školy, která mohou zlepšit kvalitu sociální inkluze.

Klíčová slova: sociální inkluze, porucha autistického spektra, podpůrné strategie, faktory ovlivňující sociální inkluzi, běžná základní škola

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on the process of social inclusion of a pupil with autism spectrum disorder in a mainstream primary school. The aim of the thesis is to describe and analyse the process of social inclusion of a selected pupil with autism spectrum disorder, what factors influence the social inclusion of a pupil with autism spectrum disorder and what supporting strategies have been successful in the process of social inclusion of a pupil with autism spectrum disorder. The practical part of the thesis examined the process of social inclusion through interviews with teachers and the pupil's mother, observation and analysis of selected documents. The thesis addresses the research problem of effective inclusion of these pupils in the classroom and offers recommendations for educators and schools that can improve the quality of inclusive education.

Keywords: social inclusion, autism spectrum disorder, supportive strategies, factors of social inclusion, mainstream primary school

Děkuji Mgr. Evě Klimecké, Ph.D., za její odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytla k vypracování této bakalářské práce. Poděkování patří i všem participantům, kteří ochotně spolupracovali při realizaci mého výzkumu.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	13
1.1 HISTORIE	14
1.2 VYMEZENÍ PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	15
1.2.1 Vymezení podle Mezinárodní statistické klasifikace.....	15
1.2.2 Vymezení podle Diagnostického a statistického manuálu.....	18
1.2.3 Jiné klasifikace	19
1.3 SOCIÁLNÍ INTERAKCE A KOMUNIKACE	20
2 SOCIÁLNÍ INKLUZE ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH	22
2.1 SOCIÁLNÍ INKLUZE	22
2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SOCIÁLNÍ INKLUZI ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	23
2.3 BARIÉRY A VÝZVY SOCIÁLNÍ INKLUZE	26
3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	30
3.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 VÝZKUM.....	37
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	37
4.2 CÍL VÝZKUMU	37
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	38
4.4 METODY SBĚRU DAT	39
4.5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	42
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	58
5.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	58
5.2 ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ	61
5.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	63
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	67
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	69
SEZNAM PŘÍLOH.....	70

ÚVOD

V posledních letech se české školství výrazně proměňuje v souvislosti s prosazováním principů inkluzivního vzdělávání, které klade důraz na rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny žáky. Jednou ze skupin, která vyžaduje specifickou pozornost, jsou žáci s poruchou autistického spektra. Tito žáci čelí mnoha výzvám nejen v oblasti vzdělávací, ale také v oblasti sociální interakce, která je pro jejich plnohodnotné začlenění do školního kolektivu klíčová. Význam studia a zkoumání tohoto tématu spočívá v aktuálnosti problematiky a také v možnosti přispět k rozvoji tolerantního školního prostředí, které podporuje vzájemné porozumění a respekt.

Cílem této práce je popsat a analyzovat proces sociální inkluze žáka s poruchou autistického spektra v běžné základní škole, zkoumat faktory, které ovlivňují úspěšnou sociální inkluzi žáků a zkoumat podpůrné strategie, které se v praxi osvědčily.

Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První kapitola je věnována terminologickým východiskům, historii a diagnostickým klasifikacím poruch autistického spektra. Druhá kapitola vymezuje koncepci sociální inkluze, faktory ovlivňující sociální inkluzi, včetně rolí pedagogů, asistentů pedagoga, spolužáků a rodiny a bariéry a výzvy sociální inkluze. Třetí kapitola se věnuje vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra, podpůrným opatřením a konkrétním metodám a strategiím vhodným při práci s těmito žáky.

Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu, který zahrnuje rozhovory s pedagogy a matkou žáka, zúčastněné pozorování a analýzu vybraných dokumentů. Cílem praktické části je vypracovat případovou studii vybraného žáka s poruchou autistického spektra a identifikovat faktory ovlivňující proces jeho sociální inkluze.

Předložená práce si klade za cíl přispět k hlubšímu pochopení procesu sociální inkluze žáků s poruchami autistického spektra do běžné základní školy a nabídnout doporučení pro praxi, která mohou být inspirací pro pedagogy, asistenty pedagoga i rodiče.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Poruchy autistického spektra (dále jen PAS) jsou neurovývojovou poruchou, přičemž jedinci s touto poruchou mají narušené schopnosti v oblasti sociální interakce a komunikace. Stupeň postižení a oblasti postižení se však u každého jedince liší, jsou i takoví, kteří mají různou úroveň jazykové vybavenosti, intelektu a sociálních dovedností (Thorová, 2016). Tato porucha je přítomna od raného věku, přičemž její symptomy se mohou v průběhu vývoje buď začít více projevovat nebo je jedinci začnou částečně kompenzovat naučenými strategiemi. Tato vrozená porucha neumožňuje jedinci plně porozumět okolnímu světu ani sobě samému. Z neuropsychologického hlediska spočívají problémy jedince ve vnímání, zpracování informací a jejich integraci. Pro mnoho osob s diagnózou PAS je také typická určitá míra stereotypního, rigidního a opakujícího se chování, kdy například neustále trvají na dodržování rituálů, mezi něž může patřit užívání stejné cesty či specifické zájmy, které mohou působit nezvykle. Tito jedinci nahlíží na svět přísně logicky a realisticky, což souvisí s rozdíly v neuropsychologickém zpracování informací (Bazalová, 2023).

Příčiny poruch autistického spektra jsou komplexní, jak zdůrazňuje profesorka psychologie Jill Boucher roli hrají genetické faktory, neurobiologické rozdíly a environmentální vlivy, přičemž všechny tyto faktory spolu ovlivňují vývoj jedince. Genetické faktory hrají při vzniku autismu významnou roli, jelikož geny mohou ovlivnit vývoj mozku, což může vést k odlišnostem v jeho struktuře a fungování. Neurologické rozdíly se projevují v odlišné aktivitě a propojení určitých oblastí, které jsou v mozku zásadní pro komunikaci, sociální interakci a zpracovávání informací. Genetické faktory jsou významné, Boucher (2017) však také zdůrazňuje roli environmentálních vlivů, které mohou ovlivnit vývoj autismu, a to ve smyslu rizikových faktorů či podporujícího prostředí.

Terminologie PAS není ani v České republice, ani v zahraničí jednotná. Pro totožný jev jsou často používány různé termíny. V současnosti je v České republice nejvíce užívaným termínem *autismus*, který je považován za obecně přijímaný a zastřešuje celé spektrum poruch. Pojem porucha autistického spektra je z jazykového hlediska v anglicky mluvících zemích v pořádku, v českém jazyce se však jeví jako chybný, jelikož tento výraz poukazuje na možnou poruchu autistického spektra, ne však na poruchu ze spektra autismu (Bazalová, 2023).

Pojem spektrum naznačuje fakt, že míra postižení i symptomy autismu mohou být velmi různorodé, od těžkých forem, kdy osoby vyžadují v dospělosti prakticky celodenní asistenci, až po osoby, které fungují samostatně. Tento pohled na autismus jako spektrum různých projevů podporuje i J. Boucher (2017), která autismus vnímá jako neurobiologickou poruchu, která se u každého jedince projevuje odlišně, v závislosti na různých neurobiologických a kognitivních rozdílech.

Tíži autismu lze hodnotit podle míry symptomatiky, která se stanovuje dle četnosti výskytu specifického chování, hloubky handicapu a sumy symptomů, ale také se zohledňuje chronologický věk dítěte, přidružené poruchy a jeho chování v obecném kontextu všech souvisejících faktorů. Tíže se zhodnocuje také podle nadstandartní podpory, kterou člověk vyžaduje, aby fungoval v běžném prostředí. V současné době se v terminologii ustupuje od dřívějšího dělení na nízko a vysoce funkční autismus, a nově se rozlišují tři stupně podpory jedinců s diagnózou PAS – mírná, podstatná a velmi výrazná podpora (Thorová, 2016).

V této kapitole byla shrnuta terminologie a příčiny poruch autistického spektra. Další kapitola je zaměřena na historii výzkumu PAS, která ukazuje, jak se v průběhu let změnilo vnímání této poruchy a také jakým způsobem byly formulovány diagnózy.

1.1 Historie

Psychiatr Leo Kanner byl prvním člověkem, který si všiml podobně zvláštního chování u skupiny několika dětí. Jejich chování považoval za symptomy samostatné poruchy, kterou nazval časný dětský autismus. Zvolil název autismus, který pochází z řeckého slova *autos*, znamenající *sám*, jelikož se domníval, že děti s touto diagnózou jsou osamělé, nezajímají se o okolní svět a nejsou schopné lásky a přátelství. Tímto počinem vzbudil autismus ohromný zájem mezi odborníky po celém světě, a proto veškeré názory na příčiny jeho vzniku, jeho léčbu či výchovu dětí s touto diagnózou prošly v dalších desetiletích prudkým vývojem (Thorová, 2016).

Kanner se však pojmem autismus inspiroval u Eugena Bleulera, který jej použil k pojmenování jednoho ze symptomů, který pozoroval u pacientů trpících schizofrenií. Bleuler popisoval autistické odtažení od reality jako zvláštní druh myšlení, ponoření se do vnitřního světa fantazie a zároveň popisoval, že toto myšlení bylo a je považováno za pasivní

a neproduktivní. Pojem autismus měl být vyhrazen pro definici syndromu popsaného Kannerem, jelikož se však doposud používá pro označení dílčího symptomu psychózy, byl dětský autismus ještě donedávna zaměňován se schizofrenií (Thorová, 2016). Také Boucher (2017) ve své knize popisuje dřívější polemiku mezi odborníky, zda je autismus neuróza či psychóza a potvrzuje, že mnohým dětem se zvláštními projevy byla namísto autismu diagnostikována dětská schizofrenie či dětská psychóza.

Lidé s autismem budili svým nápadným a zvláštním chováním pozornost, a proto se popis jejich projevů dostával do knih a článků. Historie diagnostiky autismu sahá do vydání třetí verze *Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch* (DSM-3) v roce 1980, kdy byl poprvé oficiálně uznán jako samostatná kategorie pod názvem „*infantile autism*“. Tento termín se průběhem času proměnil a v současnosti je součástí širšího spektra diagnostických kategorií. Diagnostika autismu byla tedy nejprve popsána a klasifikována v DSM a *Mezinárodní klasifikace nemocí* (MKN) začala pojem autismus zahrnovat později. V současnosti však obě publikace slouží k definicím této poruchy a jsou neustále aktualizovány (Boucher, 2017).

Další kapitola je věnována vymezení PAS v různých diagnostických systémech, které slouží pro snazší pochopení klasifikace a konkrétní diagnózy.

1.2 Vymezení poruch autistického spektra

Základní narušení funkcí se projevuje v důležitých oblastech života jedince – v sociálních, školních či pracovních. Tato kritéria jsou hlavní pro diagnostiku PAS a jsou definována v klasifikačních systémech nemocí – *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* (zkratka MKN, anglicky ICD); *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch* (zkratka DSM) (American Psychiatric Association).

1.2.1 Vymezení podle Mezinárodní statistické klasifikace

Světová zdravotnická organizace (WHO) standardizuje jednotlivé klasifikace nemocí v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN), přičemž jsou tyto klasifikace pravidelně aktualizovány.

10. revize

V rámci MKN-10 spadají poruchy autistického spektra do okruhu F84 – Pervazivní vývojové poruchy a řadí se mezi ně dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dále kategorie Rettův syndrom, jiná dětská dezintegrační porucha v dětství, jiná pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná a hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (ÚZIS, 2022).

Typy poruch autistického spektra dle 10. revize MKN

Dětský autismus

Dětský autismus je patrně neznámější kategorií PAS. Abnormální či porušený vývoj se v celkovém vývoji dítěte projeví ve všech třech složkách triády (tj. narušená sociální interakce, narušená komunikace a abnormality v chování, zájmech a hře) před třetím rokem věku dítěte. Mimo to, MKN uvádí výskyt nespecifických problémů např. poruchy spánku, fobie, návaly zlosti nebo agrese namířená proti sobě. (ÚZIS, 2022).

Atypický autismus

Atypický autismus se vyznačuje některými z rysů dětského autismu, deficity se však u osob s atypickým autismem nemusí projevovat ve všech oblastech autistické triády. Symptomy se projevují až po 3. roce života a k typickému chování se pojí také těžké až hluboké mentální postižení.

Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je podle MKN definován jako porucha nejisté nozologické validity, která se vyznačuje týměž kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, které napodobuje autismus, s opakujícím se omezeným, stereotypním souborem zájmů. Od autismu se liší hlavně tím, že není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Projevy Aspergerova syndromu často přetrvávají do dospělosti a u jedinců se mohou objevovat psychotické epizody (ÚZIS, 2022).

11. revize

V České republice se do roku 2021 užívalo tehdy nejaktuálnější 10. revize MKN, v roce 2019 však byla schválena 11. revize MKN, která roku 2022 vstoupila v platnost (ÚZIS, 2022 a,b). Revize přinesla významné změny v terminologii a dosud používaný pojem *pervazivní vývojové poruchy* byl nahrazen a nově definován pojmem *neurovývojové, duševní a behaviorální poruchy* (AutismPort, [online]; ÚZIS ČR [online]). Poruchy

autistického spektra jsou v nejaktuálnější verzi Diagnostického a statistického manuálu (DSM5) řazeny spolu s poruchami intelektu a poruchami pozornosti s hyperaktivitou do kategorie neurovývojových poruch (Thorová, 2021). Podle nejaktuálnější verze MKN se již nevymezuje triáda diagnostických kritérií PAS, ale pouze dyáda, jelikož sociální chování a komunikace byly sloučeny do jedné kategorie, repetitivní chování zůstalo samostatně (Bazalová, 2023).

Jedenáctá revize mezinárodní klasifikace nemocí definuje šest kategorií v souvislosti s narušením funkčních řečových schopností a úrovně intelektu (Thorová, 2021).

Přehled zmíněných kategorií:

6A02.0 Porucha autistického spektra

Veškerá kritéria v souladu s definicí poruchy autistického spektra jsou splněna. Intelekt a adaptivní chování jsou v normě. Funkční komunikace je zachována, nanejvýše je jen lehce narušena.

6A02.1 Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka

Veškerá kritéria v souladu s definicí poruchy autistického spektra a poruchy intelektu jsou splněna. Schopnost používat funkční jazyk pro vyjádření svých potřeb a požadavků je zachována, nanejvýše je jen mírně narušena.

6A02.2 Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a narušeným funkčním jazykem

Veškerá kritéria v souladu s definicí poruchy autistického spektra jsou splněna. Schopnost používat funkční jazyk (mluvený či znakový) je vzhledem k věku výrazně narušena. Své potřeby a požadavky vyjadřují tito jedinci pouze jednotlivými slovy či jednoduchými slovními spojeními.

6A02.3 Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a se zhoršeným funkčním jazykem

Veškerá kritéria v souladu s definicí poruchy autistického spektra jsou splněna. Funkční komunikace je vzhledem k věku výrazně narušena, potřeby a požadavky vyjadřuje jedinec skrze jednotlivá slova či krátká slovní spojení.

6A02.4 Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu s absencí funkčního jazyka

Veškerá kritéria v souladu s definicí poruchy autistického spektra jsou splněna. Intelekt a adaptivní chování odpovídají normě. Funkční komunikace téměř nebo zcela chybí.

6A02.5 Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje s absencí funkčního jazyka

Veškerá kritéria v souladu s definicí poruchy autistického spektra jsou splněna. Schopnost funkční komunikace téměř nebo zcela chybí.

1.2.2 Vymezení podle Diagnostického a statistického manuálu

Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM) je americký klasifikační manuál, který vydává Americká psychiatrická společnost (American Psychiatric Association, APA). Pátá verze manuálu byla vydána v roce 2013, v českém jazyce v roce 2015 a v současné době se jedná o nejaktuálnější vydání této publikace. Podobně jako nejaktuálnější verze MKN, i tato verze slučuje jednotlivé formy autismu do skupiny Porucha autistického spektra. Původní kategorie Pervazivní vývojové poruchy, do které jednotlivé formy autismu patřily, zanikla a nahradila ji kategorie neurovývojových poruch (APA 2013, Raboch et al., 2015).

V rámci DSM-5 je definována míra závažnosti, která je posuzována podle tíže narušení sociální komunikace, dále míra omezeného a stereotypního chování. Závažnost je specifikována dle stupně podpory, kterou jedinec nacházející se na spektru potřebuje od svého okolí. Míra závažnosti se dělí do následujících tří kategorií: vyžadující podporu, vyžadující značnou podporu a vyžadující velmi značnou podporu (APA, 2013).

Podle DSM-5 se u mnoha jedinců s PAS vyskytuje přidružená porucha intelektu či porucha řeči. U těchto jedinců může být výrazný rozdíl mezi jejich intelektuálními a funkčně adaptivními schopnostmi. Mnohdy se u nich objevuje i motorický deficit, který se projevuje například neobvyklým způsobem chůze, nemotorností či jinými abnormálními motorickými znaky. Kromě toho, se u jedinců s PAS mnohem častěji, než u jiných poruch může vyskytovat provokativní chování nebo sebepoškozování (Raboch et. al., 2015).

Pokud jedinec vykazuje poruchu sociální komunikace a sociální interakce, avšak bez přítomnosti repetitivnosti, diagnostikuje se dle nejaktuálnější verze manuálu pod novou

diagnózu sociální porucha komunikace, pod kterou spadá část jedinců, kteří podle předchozího klasifikačního systému naplňovali kritéria jiné pervazivní poruchy (Raboch et al., 2015).

1.2.3 Jiné klasifikace

Mimo medicínskou oblast lze PAS rozdělovat dle různých dalších kritérií. Časté je dělení dle funkční úrovně jedince, přičemž funkčnost vyjadřuje míru, do jaké jedinec zvládá fungovat ve společnosti, a míru adaptability, která vyjadřuje schopnost přizpůsobit se prostředí a podmínkám a adekvátně na ně reagovat (Bazalová, 2023).

PAS se dle funkčnosti dělí na: **vysoce funkční, středně funkční a nízko funkční typ**. Jedná se o rozdělení založené na úrovni intelektu a komunikačních schopností jedince a často se používá jako pomocný ukazatel při volbě vhodného vzdělávacího programu a při plánování podpory pro jedince s PAS (Bazalová, 2023).

Jedinci s **vysoce funkčním autismem** se vyznačují normální nebo nadprůměrnou inteligencí a normálními nebo jen lehce narušenými komunikačními schopnostmi. Jedinci s vysoce funkčním autismem mohou být úspěšně integrováni do společnosti, v případě, že jim bude poskytnuta dostatečná podpora. Touto podporou může být vhodné prostředí, dostatečně kvalifikovaní asistenti, individuální přístup, metody vizualizace a strukturalizace. U jedinců se **středně funkčním autismem** se autismus pojí s lehkým až středně těžkým mentálním postižením a zároveň výrazně narušenými komunikačními schopnostmi. Jedinci s **nízko funkčním autismem** mívají těžké až hluboké mentální postižení, nerozvinuté komunikační schopnosti a vykazují výrazné stereotypní a opakující se chování. Je však důležité brát v potaz, že ačkoliv může toto rozdělení být užitečné při rozhodování o zařazení dětí s PAS do vhodného vzdělávacího směru, a v českém prostředí se výše zmíněné pojmy používají, nejsou ukotveny v diagnostických kategoriích. Tím pádem může toto rozdělení vést k negativnímu hodnocení a stigmatizaci. Přesnější a vhodnější je proto mluvit o míře podpory v různých oblastech pro konkrétního jedince (Thorová, 2016).

V šesti nových kategoriích PAS je míra adaptability také částečně zahrnuta, takže dělení na vysoce, středně a nízko funkční typ, které je v praxi stále používané a vystihující, se zřejmě bude používat i nadále.

Thorová (2016) spojuje adaptabilitu se samostatností jedinců s PAS. Pokud se k PAS váže i mentální postižení, představuje to pro jedince péči po celý život. Míra adaptability závisí na mnoha faktorech, jako je úroveň komunikace, intelekt či schopnost zvládat emoce a vzhledem k tomu, že se míra adaptability může, například s věkem, měnit, nelze dítě vždy zařadit do příslušné kategorie.

Čadilová a Žampachová (2012) dělí typy PAS dle sociálního chování, a to na **osamělý typ, pasivní typ, aktivní typ a formální typ**. Bazalová (2023) uvádí velmi podobné dělení dle L. Wingové, která specifikuje aktivní – zvláštní typ a formální – afektovaný typ. Thorová (2016) přidává ještě **smíšený – zvláštní typ**.

Další kapitola je věnována charakteristickým rysům sociální interakce a komunikace u osob s PAS. Sociální interakce a komunikace patří mezi klíčové oblasti, ve kterých jedinci s touto diagnózou zažívají velké obtíže. Jejich projevy se liší v závislosti na individuálních schopnostech a míře podpory, kterou konkrétní jedinec potřebuje.

1.3 Sociální interakce a komunikace

Poruchy řečové komunikace patří mezi hlavní znaky PAS. Opožděný vývoj řeči bývá dle Thorové (2016) první ukazatel, který rodiče zaznamenají. Přibližně polovina dětí má obtíže s funkčním užíváním jazyka a zároveň se vyznačují trvalým opožděním řeči. Ačkoliv se hloubka deficitu v sociální oblasti u každého jedince odlišuje, je běžné, že sociální inteligence neodpovídá kognitivním schopnostem daného jedince a vyznačuje se hlubokým deficitem. Jedinci s PAS mohou mít obtíže s rozpoznáváním emocí ostatních a zároveň mohou mít narušené chápání neverbální komunikace, což výrazně ovlivňuje jejich schopnost zapojit se do běžné sociální interakce (Boucher, 2017).

Thorová (2016) však zdůrazňuje, že ačkoliv u osob s PAS dochází k výrazným potížím v přirozené komunikaci, tak v případě poskytnutí adekvátní podpory, se u mnohých z nich v určitém věku mohou komunikační dovednosti rozvinout. Tato podpora zahrnuje především strukturované výukové programy, které pomáhají žákům s PAS zlepšovat komunikační dovednosti a lépe se zapojovat do interakcí s vrstevníky. Autorka dále uvádí, že mezi nejčastěji používané techniky se řadí vizuální pomůcky jako jsou obrázkové komunikační systémy nebo augmentativní a alternativní komunikační metody (zkratka AAC). Tyto metody umožňují jedincům s omezenou verbální komunikací lépe a snadněji

vyjadřovat své potřeby. Thorová (2016) dále uvádí, že pozitivní sociální zkušenosti, jako je uznání od vrstevníků nebo úspěšné zapojení do společných aktivit, mohou posílit sebevědomí žáků s PAS a motivovat je k dalším sociálním interakcím.

Bazalová (2023) poukazuje na to, že osoby s PAS mají specifické zájmy, které mohou být využity k rozvoji komunikačních a sociálních dovedností. Je však třeba brát v potaz, že komunikace těchto jedinců je méně spontánní, často zaměřena na konkrétní témata, o která se zajímají. Zároveň mívají potíže s porozuměním dvojsmyslům nebo humoru, což může vést k nedorozumění, kdy například učitel řekne žákovi „Skoč mi pro knihu.“, tak místo aby žák knihu přinesl, začne se ptát, pro má skákat. Což ukazuje, jak může žák s PAS toto spojení chápat doslovně a být velmi zmatený. Mimo jiné v takových případech je potřeba strukturované podpory, která tyto momenty vysvětluje.

Dále mohou osoby s PAS mít obtíže s porozuměním neverbálním signálům druhých, někteří z nich pak mají tendenci interpretovat signály druhých velmi doslovně, což může vést k nedorozumění ve vztazích. Zároveň mají mnozí jedinci s PAS problémy se změnami v sociálních situacích, což se ve škole může projevit při nečekané změně rozvrhu či při nečekaných interakcích se spolužáky.

Jedinci s PAS se na škále komunikačních dovedností mohou pohybovat, od těch, kteří mají zcela omezenou verbální komunikaci, až po ty, kteří jsou schopni plynule komunikovat, ale stále mají obtíže s pochopením kontextu nebo s používáním projevů neverbální komunikace jako je oční kontakt nebo řeč těla (Thorová, 2016).

Autorky se shodují, že pro úspěšnou inkluzi žáků s PAS je potřeba vytvořit prostředí, které respektuje jejich individuální potřeby. Zásadní je strukturovaný přístup, který žákům s PAS může pomoci nejen ve výuce, ale také při rozvoji sociálních dovedností. Díky tomuto přístupu by pro žáky s PAS bylo začlenění do školního kolektivu snazší a mohli by se také učit, jak navazovat a udržovat vztahy s druhými. Začlenění těchto žáků do kolektivu je pro jejich celkový rozvoj zásadní.

2 SOCIÁLNÍ INKLUZE ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH

Vzdělávání žáků s PAS v běžných školách vyžaduje specifické přístupy, které usnadní efektivní začlenění těchto žáků do kolektivu. Žákům s PAS mohou být nápomocné nácviky sociálních dovedností či nácviky správných reakcí v určitých situacích, které často bývají součástí předmětu speciálněpedagogické péče (PSPP). Tento předmět bývá jedním z podpůrných opatření a je realizován speciálním pedagogem individuální nebo skupinovou formou. Vzniklé situace ve třídě i mimo ni může řešit také pedagog či asistent pedagoga, který ve třídě působí.

Základní intervencí, kterou může škola žákům s PAS nabídnout, jsou – strukturované učení, motivace a odměny, piktogramy a procesuální schémata (Bazalová, 2023). Tyto metody pomáhají žákům s PAS lépe se orientovat ve školním prostředí, pochopit pravidla sociálních interakcí a také snižovat úzkost z nečekaných situací.

Cílem této kapitoly je nastínit význam sociální inkluze, dále popsat klíčové faktory ovlivňující sociální inkluzi, zejména význam spolupráce mezi školou, odborníky a rodinou žáka.

2.1 Sociální inkluze

Sociální inkluze je klíčovým pojmem pro vytváření společnosti, která respektuje a podporuje odlišnosti mezi lidmi. Tento koncept přesahuje pouhou fyzickou přítomnost jednotlivců ve společenských strukturách a zaměřuje se na jejich plnohodnotné zapojení do sociálních, kulturních a ekonomických vztahů (Slowík, 2012).

V oblasti vzdělávání je sociální inkluze často spojována s inkluzivním vzděláváním, které Čadilová a Žampachová (2012) popisují jako zajišťování rovného přístupu ke vzdělání pro všechny, bez ohledu na zdravotní či sociální postižení či znevýhodnění, s určitou mírou podpory, od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání, včetně žáků s PAS. Podle Thorové (2016) a Bazalové (2023) však sociální inkluze přesahuje pouhou integraci žáka s PAS do běžných základních škol. Klíčové je vytvoření podmínek pro navazování vztahů, rozvoj sociálních dovedností a spolupráce se spolužáky.

Sociální inkluze přináší výhody nejen znevýhodněným jedincům, ale také většinové společnosti. Zvýšení povědomí o problémech a větší tolerance vůči osobám s handicapem snižuje předsudky. Díky odlišnostem se lidé pak ve společnosti mohou vzájemně učit

a rozvíjet. Některé výzkumy ve školách prokázaly, že vstřícné přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze strany učitelů v běžných třídách běžných škol může mít výrazný vliv na sociální začlenění těchto žáků do kolektivu (Slowík, 2012, str. 14). Konfrontace s osobami s postižením mění postoje a hodnoty zdravých osob. Sociální inkluze také přispívá k větší rovnosti příležitostí pro všechny, což je princip, který se uplatňuje i při podpoře žáků s PAS, přičemž inkluzivní prostředí umožňuje těmto žákům se více zapojit do běžného vzdělávacího procesu. V rámci takového vzdělávání se podporuje vzájemné pochopení a respekt mezi žáky, což má pozitivní vliv nejen na žáky s PAS, ale i na jejich spolužáky (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

Proces sociální inkluze probíhá v České republice pomalu, a i když došlo v posledních deseti letech k výraznému posunu, společnost ještě není plně připravena na přijetí rozdílů mezi lidmi, včetně těch s postižením. Důležitým faktorem je také skutečnost, že lidé s viditelnými handicap, jako například osoba se slepeckou holí, bývají společností přijímáni lépe než ti, jejichž postižení není na první pohled zřejmé, jako jsou osoby s autismem.

Je tedy zřejmé, že sociální inkluze přesahuje pouhou přítomnost žáků s PAS ve škole, zaměřuje se také na vytváření podmínek pro navazování vztahů, spolupráci se spolužáky a rozvoj sociálních dovedností. Koncept sociální inkluze tedy není pouze o přístupu ke vzdělávání, je také o rozvíjení společnosti, která umožní všem jedincům se aktivně zapojit a rozvíjet svůj potenciál v souladu s principy rovnosti a vzájemného respektu.

Následující kapitola se zabývá faktory ovlivňující sociální inkluzi žáků s PAS, přičemž důraz je kladen na význam vzájemné spolupráce mezi školou, odborníky, rodinou a žákem samotným.

2.2 Faktory ovlivňující sociální inkluzi žáků s poruchou autistického spektra

Při sociální inkluzi představuje zásadní roli vzájemná spolupráce a zainteresovanost všech účastníků tohoto procesu, tedy školy, poradenského systému a samotného žáka a jeho rodiny (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

Rodiče žáka a odborníci, jako je speciální pedagog, psycholog, ale i asistent pedagoga a třídní učitel konkrétního žáka, by měli být součástí týmu, který pravidelně vypracovává a vyhodnocuje individuální vzdělávací plán (IVP). Tento tým se společně domlouvá

na vhodných opatřeních, která by měla vést k dosažení co nejlepších vzdělávacích i sociálních výsledků na straně žáka.

Mezi klíčové faktory ovlivňující sociální inkluzi žáků s PAS patří postoje spolužáků, pedagogů a rodičů. Významnou roli hraje také klima třídy, včetně ochoty spolužáků přijmout a porozumět specifickým potřebám žáků s PAS. Také způsob vedení třídního učitele a podpora asistenta pedagoga může výrazně ovlivnit schopnost žáka navazovat sociální vazby.

Role pedagogů

Pedagogové hrají klíčovou roli nejen ve vzdělávacím procesu, ale také ve vytváření inkluzivního klimatu ve třídě. Jejich postoj k inkluzi a ochota využívat metody směřované k individuálním potřebám žáka s PAS, mohou mít významný vliv na jeho úspěšnou integraci. Důležitým faktorem je také informovanost pedagogů. Je nezbytné, aby se pedagog dostatečně seznámil s žákovou diagnózou (Bazalová, 2023).

Jedním z hlavních aspektů při začleňování žáku do běžných škol je připravenost pedagogů přijmout žáka, jehož chování často neodpovídá nastaveným normám chování ve společnosti, a který neumí vyřešit snadné sociální situace (Čadilová, Žampachová, 2012).

Předpoklad pro úspěšnost pedagoga při vzdělávání žáků s PAS je znalost problematiky PAS, školení v metodách práce s žáky s PAS, vytvoření podmínek vedením školy a také podpora a spolupráce s ostatními pedagogy.

Role asistentů pedagoga

Asistent pedagoga je stejně jako pedagog v procesu sociální inkluze žáků s PAS důležitým článkem. Kromě podpory vzdělávání pomáhá žákovi s navazováním sociálních interakcí, adaptací na školní prostředí a porozuměním sociálním situacím. Vzhledem k tomu, že žáci s PAS mají často obtíže s neverbální komunikací a chápáním pravidel ve společnosti, může asistent pedagoga hrát velkou roli při začleňování žáka do třídního kolektivu (Bazalová, 2023).

Asistent pedagoga má mimo jiné za úkol zprostředkovávat komunikaci mezi žákem s PAS a spolužáky. Může žákovi pomáhat s vysvětlováním pravidel ve společnosti a také podporovat příjemné interakce mezi ostatními žáky a žákem s PAS. Může fungovat jako prostředník, který spolužákům žáka s PAS pomáhá porozumět specifickým potřebám tohoto žáka, což vede k odbourávání předsudků a zvýšení tolerance ve třídě.

Role spolužáků

Celkové klima ve třídě je také významný faktor, který ovlivňuje sociální inkluzi. Přijetí žáka s PAS vrstevníky závisí na jejich informovanosti o jeho specifických potřebách a na jejich otevřenosti ke spolupráci. Škola může k podpoře pozitivního klima využít vzdělávací programy zaměřené na porozumění autismu, které pomáhají odbourávat předsudky, a naopak posilují mezi žáky empatii (Thorová, 2016).

Žáky s PAS provází narušená schopnost používání neverbální komunikace a zároveň mají sníženou či minimální schopnost spontánně sdílet s ostatními nějaký pocit, chybí jim sdílená pozornost. Tito žáci také postrádají sociální a emocionální empatii, což v praxi může znamenat, že se nechtějí účastnit společenských her nebo naopak je jejich sociální chování extrémní.

V rámci sociálního chování lze rozlišit extrémní protipóly, kdy v prvním případě jde o děti, které se straní okolí, nemají zájem navázat kontakt a často svůj postoj zdůrazňují gesty jako je například zakrývání si uší či očí. Druhým případem jsou kontaktní děti, které se naopak snaží navázat kontakt s každým. Tito žáci často překračují osobní prostor ostatních, nadměrně se jich dotýkají nebo jim vypráví o věcech, která ostatní nemusí zajímat.

Deficit v oblasti sociálního chování dětem s PAS způsobuje obtíže s přizpůsobením se společenským normám a jejich dodržováním, což může vést k sociální izolaci žáků s PAS či k nedorozuměním se spolužáky (Čadilová, Žampachová, 2013).

Role rodičů

Rodiče jsou nejen primární pečovatelé žáka, ale také jsou významnými partnery školy a pedagogických pracovníků při začleňování jejich dítěte do běžného školního prostředí. Jejich přístup, informovanost a ochota spolupracovat se školou zásadně ovlivňuje úspěšnost inkluze jejich dítěte. Jedním z jejich hlavních úkolů je poskytovat škole relevantní informace o specifických potřebách jejich dítěti, jeho obtížích ale i silných stránkách, což umožňuje efektivnější přizpůsobení vzdělávacího procesu a nastavení adekvátní podpory (Thorová, 2016).

Rodiče se také mohou podělit o osvědčené strategie a metody, které jejich dítěti pomáhají zvládat školní prostředí a sociální interakce. Pravidelná komunikace mezi rodiči a školou pomáhá předejít nedorozuměním a zajistit odpovídající podporu žáka (Čadilová, Žampachová, 2012).

Rodiče hrají také klíčovou roli v rozvoji sociálních dovedností žáka. Mohou svému dítěti pomáhat s nacvičením různých sociálních situací, osvojováním a dodržováním pravidel ve společnosti či ho motivovat k zapojení do společných aktivit se spolužáky (Thorová, 2016).

Rodiče žáka mají v procesu inkluze nezastupitelnou roli, je proto nezbytné, aby byli ve vzdělávacím procesu vnímáni jako rovnocenní partneři pedagogů (Čadilová, Žampachová, 2013).

2.3 Bariéry a výzvy sociální inkluze

Tato kapitola uzavírá sociální inkluzi a jsou v ní zdůrazněny hlavní bariéry, které brání úspěšné sociální inkluzi žáků s PAS ve školním prostředí, a zároveň jsou zde zmíněny způsoby, jak tyto bariéry překonat.

Nedostatečné povědomí o poruchách autistického spektra

Nízká informovanost o PAS mezi pedagogy, spolužáky a dalšími aktéry školního prostředí je jedna z hlavních překážek úspěšné sociální inkluze. Poruchy autistického spektra mají širokou škálu projevů, včetně odlišností v sociální komunikaci a chování, což vyžaduje specifické přístupy ve vzdělávacím prostředí (Thorová, 2016). Bez dostatečných znalostí mohou pedagogové špatně interpretovat chování žáka s PAS, například jeho reakce na přetížení smyslovými podněty či odlišné vnímání sociálních situací, což může vést k nepochopení, konfliktům žáka se spolužáky nebo izolaci žáka s PAS v kolektivu.

Osvěta a vzdělávací programy hrají klíčovou roli při odstraňování této bariéry. Thorová (2016) zdůrazňuje, že cílené vzdělávací semináře zaměřené na porozumění PAS, mohou významně zlepšit schopnost pedagogů rozpoznávat specifické potřeby těchto žáků a vést tak k úspěšnější sociální inkluzi ve školním prostředí. Tyto vzdělávací programy by měly zahrnovat praktické strategie, jako je strukturalizace prostředí nebo využívání vizuálních pomůcek, které žákovi s PAS usnadňují orientaci ve školním prostředí. Klíčové je také vzdělávání spolužáků, aby chápali odlišnosti svých vrstevníků a přispívali k vytvoření inkluzivního prostředí.

Obtíže v sociální komunikaci

Žáci s PAS často čelí výzvám v oblasti sociální komunikace, které zahrnují obtíže s neverbální komunikací, chápáním sociálních pravidel nebo navazováním sociálních vztahů. Kvůli těmto obtížím se žáci s PAS mohou cítit vyloučeně nebo mohou cítit, že jejich chování bývá spolužáky považováno za neobvyklé. Žák s PAS může mít například problém rozpoznat emoce z mimiky spolužáků nebo nepochopit přímé sociální narážky, což může komplikovat jeho začlenění do skupinových aktivit.

Podpora sociálních dovedností a zapojení žáka do aktiv pomocí metod strukturalizace a vizualizace může pomoci tyto bariéry překonat. Strukturalizace zahrnuje vytváření předvídatelného prostředí s jasnými pravidly, což snižuje žákovu úzkost a podporuje jeho pocit bezpečí. Metoda vizualizace, například používání časových plánů, žákovi s PAS usnadňuje pochopit očekávané chování. Pedagogové by měli podporovat zapojení žáka s PAS do skupinových aktivit, které mají jasnou strukturu, díky kterým si žák s PAS procvičí sociální dovednosti v bezpečném prostředí. Tyto metody mohou postupně zlepšit sociální interakce a začlenění žáka s PAS do kolektivu (Bazalová, 2023).

Nedostatek individuální podpory

Žáci s PAS potřebují individuální přístup, který bude zohledňovat jejich specifické potřeby v oblasti vzdělávání, komunikace a sociálního chování. Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, mají tito žáci nárok na podpůrná opatření, která jim umožňují rovný přístup ke vzdělávání. Nedostatečná podpora a nezohledňování individuálních potřeb žáka může vést k významnému znevýhodnění žáka s PAS v procesu vzdělávání. V případě dlouhodobého přehlížení specifik spojených s PAS hrozí riziko školního neúspěchu, ztrátu motivace k učení a v krajním případě i vyloučení žáka s PAS z kolektivu.

Podle Bazalové (2015) má individuální podpora zásadní pozitivní vliv, protože se žák s PAS může lépe soustředit na výuku a začlenění do kolektivu, v případě, že je mu poskytnuta podpora pro rozvoj jeho silných stránek a pomoc při obtížích. Tato podpora může zahrnovat vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, práci s asistentem pedagoga nebo úpravu metod výuky, přičemž kvalitní individuální podpora zlepšuje nejen žákovy školní výsledky, ale pomáhá mu také s budováním sociálních vztahů.

Sociální stigmatizace a předsudky

Stigmatizace a předsudky ve společnosti mohou být další významnou překážkou pro sociální inkluzi žáků s PAS. Žáky s PAS mohou vrstevníci nebo dokonce pedagogové označovat za divné, či nepřizpůsobivé, což může vést k dalšímu zhoršení jejich sociálních interakcí a může to vést k pocitům méněcennosti (Little, 2017). Stereotypní chování nebo specifické zájmy, které jsou pro jedince s PAS typické, mohou být chybně interpretovány jako nezájem o socializaci, což jim ztěžuje navázání přátelství.

Pro překonání stigmatizace je nezbytné vytvářet ve třídě prostředí, které je otevřené a podporující, ve kterém jsou uznávány rozdíly a je podporováno vzájemné porozumění. Další doporučení pro pedagogy je organizování společných aktivit zaměřených na kooperaci mezi žáky a podněcování diskuze o rozmanitosti. Ke snížení předsudků mohou pomoci například společné projekty zaměřených na silné stránky všech žáků. Důležité je také zvyšování povědomí o problematice PAS, což může napomoci ke změně vnímání žáků s PAS. Obecně tedy podpora pozitivního přístupu k odlišnostem může vytvořit prostředí, ve kterém se žáci s PAS budou cítit respektováni a přijímáni (Little, 2017).

Nedostatek školských politik na podporu sociální inkluze

Nedostatek školských politik podporujících inkluzi představuje významnou výzvu pro úspěšné začleňování žáků s PAS. Inkluzivní vzdělávání vyžaduje systematické změny v rámci školního systému, a to včetně zajištění dostatečných zdrojů, profesní rozvoj pedagogů v oblasti práce s žáky s PAS a tvorby strategií pro podporu těchto žáků. Bez těchto opatření se školy mohou potýkat s nedostatkem nástrojů a znalostí potřebných pro efektivní sociální inkluzi.

Podle výzkumu Little (2017) by měly školy aktivně hledat způsoby, jak flexibilně přizpůsobit své výukové metody a prostředí potřebám žáků s PAS. Takový přístup může zahrnovat úpravu učebních materiálů (například vizuální pomůcky), metod výuky a hodnocení (například ústní zkoušení místo písemného) či vytvoření relaxačních zón pro žáky citlivé na smyslové podněty. Klíčové je také zajištění profesního rozvoje pedagogů prostřednictvím školení zaměřených na práci se žáky s PAS. Školy by měly mít jasné definované plány sociální inkluze, které zahrnují spolupráci mezi speciálními pedagogy, psychology a rodinou žáka s PAS. Systematický přístup k sociální inkluzi zabezpečuje,

že žáci s PAS mají stejné příležitosti ke vzdělávání a rozvoji jako jejich vrstevníci (Little, 2017).

Sociální inkluze žáků s PAS probíhá primárně ve školském prostředí. Proto je potřeba se zabývat podmínkami a postupy vzdělávání žáků s PAS.

3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Vzdělávání žáků s PAS je v současném školském systému aktuálním tématem, jelikož počty dětí s diagnózou PAS narůstají a cílem inkluzivního vzdělávání je umožnit těmto žákům, aby byli vzděláváni v běžných základních školách, které jim zajistí odpovídající podmínky a podporu. Pouze v případech, kdy jsou obtíže v oblastech adaptace a sociálního chování u těchto žáků natolik význačné nebo v případě, že daná škola neumí s takovými žáky pracovat, je vhodnější vzdělávání těchto žáků v rámci speciálního školství, a to například ve třídách zřízených pro žáky s PAS. Tento způsob vzdělávání však není, v rámci současné podpory inkluze, ve společnosti vnímám pozitivně. Teorie pracuje s tvrzením, že každá škola by s těmito žáky měla umět pracovat a žák by tedy neměl školu běžného typu opustit. Praxe je však zatím stále odlišná, kdy u žáků s PAS s přidruženou poruchou intelektu záleží na podmínkách školy a také na přání rodičů. V případě závažnějšího postižení intelektu pak převažuje spíše řešení speciálního vzdělávání (Bazalová, 2023).

Tato kapitola se dále zaměřuje na legislativní rámec vzdělávání žáků s PAS, možnosti podpory žáků s PAS a specifika jejich vzdělávání s důrazem na individualizaci výuky a využívání speciálních metod.

Vzdělávání žáků a studentů se speciálními potřebami upravuje Vyhláška MŠMT ČR vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, blíže § 16 odst. 1: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“*.

Dle legislativy do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří i žáci s PAS, a to konkrétně do skupiny žáků se zdravotním postižením, jelikož za tyto žáky se považují žáci *„se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s více vadami, s autismem, se specifickými poruchami učení nebo chování.“* (Česká republika, 2004, § 16, odst. 1).

V této kapitole je zdůrazněn význam komplexního přístupu ke vzdělávání žáků s PAS, který zahrnuje legislativní rámec, pedagogickou podporu, individualizaci výuky a spolupráci školních i externích odborníků.

3.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření hrají klíčovou roli při podpoře žáků se speciální vzdělávacími potřebami. Tato opatření zahrnují úpravu metod, organizaci a hodnocení vzdělávání konkrétního žáka, personální podporu, intervenci či pomůcky potřebné k překonávání učiva. Cílem podpůrných opatření je vytvořit takové podmínky, které žákovi umožní dosáhnout jeho individuálního vzdělávacího potenciálu. Pro žáky s PAS je zvláště důležité vytvoření předvídatelného a strukturovaného prostředí, které respektuje jejich specifické potřeby v oblasti komunikace, sociální interakce a kognitivního rozvoje. Tato kapitola kombinuje obecný rámec podpůrných opatření s konkrétními strategiemi a metodami, které pomáhají těmto žákům se začleňovat do školního prostředí.

Žáci s PAS mají zároveň dle legislativy nárok na bezplatná podpůrná opatření, která se dělí do pěti stupňů, přičemž každý z nich odpovídá míře podpory, kterou žák potřebuje. První stupeň podpůrných opatření zajišťuje škola, respektive pedagog, a jde o základní individuální přístup k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě, že tato opatření nestačí, je žákovi doporučena návštěva školského poradenského zařízení, které doporučí druhý až pátý stupeň podpůrných opatření. Škola pak na základě písemného souhlasu žáka nebo jeho zákonného zástupce může podpůrná opatření využívat (Bazalová, 2017).

Podpůrná opatření mohou zahrnovat asistenta pedagoga, individuální přístup či úpravy učebního plánu. Zároveň je třeba zohlednit specifické potřeby těchto žáků a využívat metody, které odpovídají jejich konkrétním potřebám.

Bazalová zdůrazňuje, že v pedagogické praxi je potřeba si uvědomovat důležitý fakt, a sice že různé děti mají různé schopnosti v různých oblastech a že dítě může mít skvělé studijní předpoklady a zároveň velmi slabé sociální dovednosti či naopak velmi dobré jazykové dovednosti, ale poruchu chování. Pro žáky s PAS je nerovnoměrné rozložení výkonu typické, intelektové schopnosti u nich často převyšují ty sociální a verbální, což logicky vyplývá z narušení komunikace a sociálního chování u této diagnózy. Pro pedagoga, který nemá o PAS povědomí, mohou být tyto skutečnosti velmi matoucí. Je potřeba dobrá komplexní diagnostika žáka, pro kterou se používají diagnostické nástroje, které mohou

změřit žákovu úroveň v různých oblastech a zaznamenat jeho pokrok v čase. Tyto nástroje by koneckonců měl pedagog používat u každého žáka pro hodnocení jeho pokroku v čase. (Bazalová, 2023)

U žáků s PAS se používá *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra* pro děti do 7 let a také pro žáky od 8 do 15 let, od Žampachové, Čadilové a kol. Ten se zaměřuje na sociální vývoj, komunikaci, řeč, motoriku, sebeobsluhu, emoce, paměť apod. Dále se používá *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb: Část II. Diagnostické domény pro žáky s poruchami autistického spektra* od Čadilové, Thorové, Žampachové a kol. a také *PEP-R*, tedy *Psychoedukační profil* od Schoplera a kol. (Bazalová, 2023).

Thorová (2016) hovoří o individualizaci výuky, která je dle ní pro efektivní vzdělávání žáků s PAS nezbytná. Metody výuky a potřeby konkrétního žáka jsou definovány v individuálním vzdělávacím plánu (dále jen IVP), který je každý školní rok upravován dle daných okolností. IVP upravuje tempo výuky, učební materiály, formu hodnocení a podporu konkrétního žáka. Individualizace mimo jiné pomáhá žákům s PAS se, i přes jejich rozdílné dovednosti v oblasti kognitivního rozvoje či komunikace a sociální interakce, rozvíjet.

Žáci s PAS dle Bazalové především potřebují strukturované a srozumitelně definované instrukce a školní prostředí, které je předvídatelné a tím pádem pro žáka méně stresující.

Pedagog

Jedním z hlavních aspektů při zařazování žáku do běžných škol je připravenost pedagogů přijmout takového žáka, jehož chování často neodpovídá normám chování nastaveným ve společnosti a který neumí řešit snadné sociální situace (Čadilová, Žampachová, 2012).

Předpoklad pro úspěšnost pedagoga při vzdělávání žáků s PAS je znalost problematiky, školení v metodice vzdělávání těchto žáků, vytvoření podmínek vedením školy a také podpora ze strany ostatních pedagogů.

Pedagogové by také měli pravidelně komunikovat s rodiči žáka s PAS, aby společně mohli reagovat na individuální potřeby žáka a řešit případné problémy.

Asistent pedagoga

Podpora žáků s PAS ve třídě je zajišťována především asistenty pedagoga. Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který působí ve třídě, v níž je začleněn žák či žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Vytvoření pracovní pozice asistent pedagoga

je v kompetenci vedení školy na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra.

Asistent pedagoga žákovi pomáhá s jeho individuálními potřebami, podporuje ho při plnění úkolů a pomáhá mu zvládat požadavky výuky. Může mu například pomáhat se zápisem, s porozuměním instrukcím pedagogů nebo s organizací školních pomůcek. Role asistenta je především podpůrná, což znamená, že nenahrazuje pedagoga, ale napomáhá efektivnějšímu zapojení žáka do výuky a také podporuje jeho samostatnost. V některých případech se asistent pedagoga podílí na diferenciaci výuky, což znamená přizpůsobení vzdělávacího obsahu tak, aby odpovídal individuálním potřebám žáka s PAS. Spolupracuje s třídním učitelem, speciálním pedagogem a školním poradenským pracovištěm a společně se domlouvají na nastavení optimálních podmínek pro vzdělávání žáka s PAS. Důležitým úkolem asistenta pedagoga je také každodenní komunikace s rodiči žáka a celkové zajištění spolupráce mezi školním a domácím prostředím, což je důležitým faktorem pro dosažení zdárné podoby žákova výchovně vzdělávacího procesu (Bazalová, 2023).

Asistent pedagoga může díky společně strávenému času s konkrétním žákem nejlépe vyhodnotit, co žák vyžaduje nebo jaké má potíže v rámci výuky (Čadilová et al. 2021). K osobním schůzkám pedagogických pracovníků se zákonnými zástupci žáka dochází v pravidelných intervalech a zároveň vhodnou formou písemné komunikace mezi rodinou a školou jsou podle Kendlíkové (2016) tzv. komunikační sešity či informátory, do kterých se zaznamenává vše podstatné o žákovi, průběhu jeho vzdělávání, ale také o průběhu dne a aktuální situaci ve třídě. Asistent pedagoga si během dne o dění ve škole dělá poznámky do komunikačního deníku a poté je předá žákovi, aby si je zákonný zástupce mohl přečíst.

Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP) je zařízení, představující vzájemně propojený celek výchovné a preventivní oblasti školy. Jeho hlavním cílem je poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, což je zakotveno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. Tým ŠPP tvoří ředitel, výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a speciální pedagog. Další poradenské služby pak zajišťuje právě školní psycholog a speciální pedagog. Do týmu mohou být v konkrétních případech přizváni také třídní učitelé. Služby jsou bezplatné, pedagogičtí pracovníci ŠPP se mimo jiné podílejí na zajišťování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

ŠPP je důležitým aspektem procesu inkluze žáků s PAS, jelikož pomáhá pedagogům a asistentům pedagoga s metodickou podporou, tvorbou IVP a také s volbou vhodných pedagogických přístupů. Dále ŠPP poskytuje konzultace rodičům žáků s PAS a informuje je o možnostech speciální podpory a právech jejich dítě. ŠPP také spolupracuje s externími odborníky ze speciálně pedagogického centra (SPC) nebo pedagogicko-psychologické poradny (PPP), a zajišťuje celkovou podporu pro žáky s PAS ve školním prostředí (Michalík et al, 2015).

Konkrétní metody a strategie

Realizace podpůrných opatření pro žáky s PAS se opírá o principy **strukturovaného učení**, v rámci kterého je tedy tím hlavním **struktura, vizualizace, přesnost a stručnost sdělení**. Pro žáka s PAS jsou pochopitelnější krátké instrukce s přesným určením, jelikož těm nepřesně určeným nerozumějí. U takového žáka je tedy lepší použít výraz *Sedni si* než zdvořile vysvětlovat *Byl bys tak hodný a sedl si*. Strukturovaným učením tak směřujeme k postupnému opouštění podpory a fungování běžným způsobem. V rámci vizualizace by měl mít žák u sebe **denní režim**, nejčastěji tvořený piktogramy. Tento denní režim může však být tvořen i pomocí fotografií a obrázků či slov pro žáky, kteří již umí číst. Pro předškoláky mohou být využívány i fyzické předměty (Bazalová, 2023, str. 194-202).

Dále se u žáků s PAS nelze obejít bez **motivace a odměn**. Obojí se vizualizuje a zapojuje do denního režimu, aby dítě vědělo, kdy odměnu dostane, za co ji dostane a co bude odměnou. Pracuje se s motivačním systémem, kterým může být například sbírání razítek, na základě kterého na konci dne, týdne či měsíce následuje větší odměna. Smyslem je odměnu oddalovat, aby byl žák schopen pracovat i bez ní. Některým žákům stačí slovní pochvala, u jiných lze využít předmět jeho zájmu (například knihy, vlaky, čísla apod.). Žák může buď sbírat věci z této oblasti či se svému zájmu může po splnění zadaného úkolu po určitou dobu věnovat. K vymezení trvání úkolu i relaxaci lze využívat kuchyňskou minutku nebo časovač v mobilním telefonu. (Bazalová, 2023, str. 196)

Důležitá je také **neměnnost, organizace a důslednost**. Je dobré, když jsou ve třídě nastavena pravidla a žákovi s PAS může být také přidělena funkce (například mazání tabule, či rozdávání sešitů), což přispívá k lepšímu přijímání žáka spolužáky a také k lepšímu přijímání sebe sama. Neměnnost je důležitá především u pracovního místa, které si žák může sám vybrat. Sedí nejčastěji sám či s asistentem pedagoga, tam však hrozí přílišné dopomáhání a pocit jinakosti. Vhodné je místo u dveří, z důvodu případného odchodu,

a spíše vzadu vzhledem k výšce asistenta pedagoga, přes kterého by spolužáci neviděli na tabuli a také proto že by se žák s PAS mohl dostat do tenze, pokud by za ním seděl jiný žák. Je vhodné ve třídě umístit koberec či sedací vak pro relaxaci. Žák má zároveň mít možnost ze třídy odejít do vhodného prostoru (chodba, knihovna, jiná učebna) (Bazalová, 2023, str. 206).

Podpůrná opatření pro žáky s PAS kombinují obecný legislativní a organizační rámec s konkrétními strategiemi, jako jsou strukturované učení, vizualizace a motivační systémy. Tyto přístupy, podpořené spoluprací pedagogů, asistentů, školní poradenských pracovišť a rodičů, umožňují žákům s PAS nejen zvládat obsah vzdělávání, ale především jim pomáhají rozvíjet se v samostatnosti a sociálních kompetencích.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Obsahem praktické části bakalářské práce je výzkum, který je zaměřen na analýzu procesu sociální inkluze žáka s PAS v běžné základní škole. Pro dané téma byl zvolena metoda kvalitativního výzkumu, a jako metody sběru dat hloubkové rozhovory, zúčastněné pozorování a analýza dokumentů.

V kapitole je dále stanovení výzkumného problému, výzkumného cíle, výzkumných otázek, specifikace výzkumného souboru a popis metod sběru dat.

4.1 Výzkumný problém

Vzhledem k vzrůstajícímu počtu dětí, u kterých byly diagnostikovány poruchy autistického spektra a také z důvodu přetrvávající snahy o inkluzivní vzdělávání, během které jsou mimo jiné žáci s PAS zařazováni do tříd běžných základních škol, lze toto téma chápat jako velmi aktuální. V návaznosti na téma inkluzivního vzdělávání vzniká otázka, zda je sociální inkluze úspěšná, zda vede k plnohodnotnému začlenění žáků s PAS do kolektivu nebo spíše k sociální izolaci, přičemž adaptace žáka probíhá pouze ve vzdělávací oblasti.

Tento výzkum se zaměřuje na analýzu procesu sociální inkluze konkrétního žáka s PAS v běžné základní škole, s důrazem na faktory, které tento proces ovlivňují, a na strategie, které jej podporují. Cílem práce je porozumět, jak sociální inkluze funguje v praxi, a identifikovat klíčové překážky i osvědčené postupy, které mohou přispět k jejímu zlepšení. Výzkum směřuje k detailnímu pochopení individuální zkušenosti žáka s PAS a k formulaci doporučení pro pedagogickou praxi.

4.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je popsat a analyzovat proces sociální inkluze vybraného žáka s poruchou autistického spektra v běžné základní škole, s důrazem na jeho sociální interakce, podpůrné strategie a faktory ovlivňující úspěšnost sociální inkluze.

Pro naplnění stanoveného cíle výzkumného šetření byla stanovena hlavní výzkumná otázka a dvě vedlejší výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka: Jak probíhá proces sociální inkluze žáka s poruchou autistického spektra v běžné základní škole?

Vedlejší výzkumné otázky:

VVO1: Jaké faktory ovlivňují úspěšnost sociální inkluze žáka s poruchou autistického spektra?

VVO2: Jaké konkrétní podpůrné strategie se osvědčily pro sociální inkluzi žáka s poruchou autistického spektra?

4.3 Výzkumný soubor

Výběr participantů byl zvolen záměrně a účelově v souladu s cílem bakalářské práce, kterým je analýza procesu sociální inkluze žáka s PAS v běžné základní škole. Výzkum probíhal na konkrétní základní škole, ve které je žák s PAS vzděláván. Zkoumané školské prostředí se skládá z mateřské a základní školy. Škola je na výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dobře připravena. Ve škole působí dva speciální pedagogové a školní psycholog, ve třídách působí asistent pedagoga dle konkrétních individuálních potřeb žáka. Žáci mají přístup do klidové místnosti, ve které mohou v případě potřeby relaxovat. Žáci mohou po vyučování navštěvovat školní družinu a školní klub.

Hlavním účastníkem výzkumu byl žák 7. ročníku základní školy s diagnózou atypického autismu a poruchy učení, která zahrnuje obtíže v matematických schopnostech. Data o žákovi byla získávána prostřednictvím zúčastněného pozorování během vyučování a skupinových aktivit.

Dále byli účastníky výzkumu čtyři participanté, kteří byli přímo zapojeni do procesu sociální inkluze žáka s poruchou autistického spektra na vybrané základní škole. Jednalo se o bývalou třídní učitelku žáka, třídní učitelku žáka, speciálního pedagoga a matku žáka. Participanté byli záměrně vybráni na základě jejich zkušeností se sociální inkluzí žáka a jejich rolí ve vzdělávacím procesu.

Bývalá třídní učitelka

Učitelka pracuje v prostředí současné školy již jedenáctým rokem, z nichž čtvrtým rokem pracuje také jako zástupkyně ředitele. Vyučuje na prvním stupni, především český jazyk a hudební výchovu. Má vysokoškolské vzdělání v oboru Učitelství pro první stupeň. Pro práci s žákem s PAS si doplňovala informace pomocí odborné literatury a také úzce spolupracovala s asistentkou pedagoga, která jí díky pokračující spolupráci z mateřské školy o žákovi s PAS poskytla cenné rady.

Třídní učitelka

Třídní učitelka působí na současné základní škole šestým rokem, přičemž druhým rokem jako třídní učitelka. Předchozí zkušenosti v oblasti školství má jako asistent pedagoga. V současné době si dálkově dodělává studium v oboru Anglický a český jazyk se zaměřením na vzdělávání, a již tyto předměty vyučuje. Na škole zároveň působí jako kariérová poradkyně pro žáky druhého stupně, je velmi iniciativní v rámci různých školních projektů.

Speciální pedagog

Speciální pedagog pracuje v prostředí současné základní školy již osmým rokem. Zabývá se především včasnou identifikací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich podporou. Má vzdělání v oboru vychovatelství, psychopedie, etopedie a také studium pro ředitele škol. Dále vede individuální hodiny matematiky, předměty speciálně pedagogické péče a nácvik sociálních dovedností, pro který si doplnil vzdělání. S žáky má bohaté zkušenosti, s některými dále spolupracuje i po ukončení jejich studia na základní škole.

Matka žáka

Matka žáka pracuje jako zdravotní sestra, ale z důvodu časové náročnosti péče o syna s PAS pouze na zkrácený pracovní poměr. Společně s manželem se žákovi s PAS velmi věnuje a spolupracuje se školou a odborníky. Je velmi iniciativní a pedagogům často doporučuje návrhy metod práce s žákem.

4.4 Metody sběru dat

Pro bakalářskou práci byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, který (dle (Hendla, 2016) umožňuje získat detailní popis při zkoumání jedince, skupiny nebo určitého jevu. Zkoumání probíhá v jejich přirozeném prostředí, což umožňuje analyzovat procesy a navrhnout teorie. Kvalitativní výzkum objasňuje, jak se jedinci v daném prostředí chovají, jak chápou význam toho, co se děje a jakým způsobem jednají.

Výzkum je koncipován jako kvalitativní případová studie, která umožňuje podrobnou analýzu procesu sociální inkluze konkrétního žáka s PAS v běžné základní škole. Případová studie je výsledkem syntézy dat získaných z více zdrojů, které jsou analyzovány a integrovány do uceleného popisu individuálních zkušeností pedagogů a matky žáka (Hendl, 2016).

Jako metoda sběru dat byl zvolen hloubkový rozhovor. Hloubkový rozhovor je metoda kvalitativního výzkumu, zaměřená na získání detailních informací o zkoumaném tématu. Vyznačuje se otevřenou strukturou, přičemž tazatel klade převážně otevřené otázky a dává participantovi prostor k vyjádření vlastních myšlenek a zkušeností. Cílem této metody je analyzovat participantovi zkušenosti, postoje a hodnoty k určitým situacím. Hloubkový rozhovor se využívá při zkoumání složitých nebo citlivých témat, při kterých je důležité zachytit subjektivní pohled účastníků (Hendl, 2016).

Realizované rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon. Délka rozhovorů byla rozdílná, tři rozhovory trvaly zhruba 40 minut, jeden zhruba 15 minut. Před začátkem rozhovoru bylo sestaveno několik otázek, které směřovaly k získání informací pro zodpovězení výzkumných otázek. Jednotlivé otázky byly formulovány tak, aby respondenti měli prostor vyjádřit své názory a zkušenosti co nejpodrobněji a zároveň pokud respondent zmínil zajímavý aspekt mimo plán, rozhovor byl přizpůsoben tak, aby byl moment prozkoumán hlouběji.

Otázky v rozhovorech se zaměřovaly na následující okruhy:

- Sociální interakce žáka s PAS se spolužáky
- Podpůrná opatření a jejich efektivita
- Spolupráce školy s rodinou
- Faktory ovlivňující sociální inkluzi žáka s PAS

Rozhovory s pedagogy probíhaly ve školním prostředí v délce 15 – 40 minut, i přes časovou náročnost jejich profese, komplikace v podobě řešení různých záležitostí i v průběhu přestávek, byli všichni participanti velmi ochotní a rozsah poskytnutých informací byl dostačující. Rozhovor s matkou žáka proběhl na neutrálním místě, v kavárně v délce 45 minut.

Informovaný souhlas

Dle etických zásad byli participanti před rozhovory seznámeni s účelem, cílem a průběhem výzkumu. Dále byli seznámeni s nakládáním s osobními údaji, dobrovolností, využitím dat, jejich zpracováním a uchováváním. Prostřednictvím informovaného souhlasu a jeho podpisu poskytli souhlas se zpracováním a zveřejněním získaných dat, která budou zpracována anonymní formou. Pozorování probíhalo nenápadně, aby co nejméně ovlivnilo žákovu chování.

Další metodou sběru dat bylo pozorování. Pozorování je podle Hendla (2016) jednou z metod kvalitativního výzkumu, která umožňuje zkoumat chování jedinců v jejich přirozeném prostředí. Pro výzkum byla zvolena metoda otevřeného zúčastněného pozorování, což znamená, že výzkumník se aktivně zapojuje do zkoumané skupiny nebo situace, díky čemuž získává hlubší pochopení daného jevu. Zároveň šlo o pozorování, kdy je výzkumník úplným účastníkem, tedy, že se plně zapojuje do zkoumané skupiny, aniž by ostatní členové věděli, že provádí výzkum. Díky tomu může získat autentické informace o přirozeném chování a interakcích jedinců ve skupině.

Pozorování bylo zaměřeno na sociální interakce žáka s PAS se spolužáky, převážně během vyučování a skupinových aktivit. Pozorování probíhalo od prosince 2024 do února 2025. Záznamy z pozorování byly zaznamenávány do pozorovacího deníku.

Pro doplnění dat získaných z rozhovorů a pozorování byla využita analýza dokumentů, která umožnila získat objektivní informace o podpoře žáka s PAS ve školním prostředí. Analýza dokumentů je, jak uvádí Hendl (2016), vhodná pro systematické zkoumání písemných zdrojů, jako jsou školní vzdělávací plány nebo záznamy o individuální podpoře, a pomáhá zkoumaný jev zasadit do souvislostí pomocí oficiálních dokumentů.

Konkrétně proběhla analýza individuálního vzdělávacího plánu (IVP) žáka, který obsahoval cíle jeho vzdělávání, popis potřebných podpůrných opatření (např. dotace hodin asistentky pedagoga a dotace hodin se speciálním pedagogem) a hodnocení žáka. Dále byly k dispozici písemná hodnocení žáka od učitelů a dotazník pro speciálně pedagogického centra (SPC). Analýza probíhala kvalitativně – dokumenty byly pročteny a byly vyhledány informace relevantní pro výzkumné otázky, například jaké konkrétní strategie škola aplikuje pro

sociální inkluzi. Výsledky byly poté porovnány s daty z rozhovorů a pozorování. Ukázky z dokumentů (s odstraněním osobních údajů) jsou uvedeny v příloze.

Tyto tři metody, hloubkové rozhovory, zúčastněné pozorování a analýza dokumentů, byly zvoleny pro svou schopnost poskytnout komplexní pohled na sociální inkluzi žáka s PAS. Kombinace subjektivních názorů (rozhovory), přímého pozorování (zúčastněné pozorování) a objektivních záznamů (dokumenty) zajistila silnou datovou základnu pro analýzu.

4.5 Analýza získaných dat

Po ukončení sběru dat byla provedena analýza získaných dat.

Analýza dokumentů

Dokumenty byly pročteny a následně byly vybrány relevantní informace k výzkumu. Pro analýzu byly použity tyto dokumenty: Individuální vzdělávací plán (IVP), Dotazník – zpráva o žákovi pro speciálně pedagogické centrum (SPC), Vyhodnocení individuálního vzdělávacího plánu (IVP), nastavený rozvrh (hodiny s asistentkou pedagoga, individuální hodiny se speciálním pedagogem). Cílem bylo analyzovat nastavená podpůrná opatření a jejich dopad na sociální inkluzi žáka s PAS.

Na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (IVP) se podílí speciální pedagog, třídní učitel, asistent pedagoga a všichni vyučující, kteří přijdou s žákem do styku. IVP se skládá z dílčích obsahových částí, což je diagnóza žáka, cíle, úkoly, způsoby hodnocení, případná další pomoc, pedagogické postupy a zásady při výchově a vzdělávání, podíl žáka na řešení problémů. Každý školní rok se vypracovává nový IVP a musí ho souhlasit rodiče žáka. IVP je tvořen tak, aby bylo dosaženo maximálního efektu vzdělávání s ohledem na individuální potřeby dítěte. V IVP je nastavená dotace hodin s asistentem pedagoga a speciálním pedagogem.

Dotazník pro SPC slouží k diagnostice žáka a podílí se na něm speciální pedagog, třídní učitel a asistent pedagoga. Na základě jejich poznatků ze školního prostředí vyhodnotí SPC adekvátnost podpůrných opatření pro žáka s PAS a v případě potřeby, stanoví nová doporučení.

Z dokumentů vyplývá, že stanovená podpůrná opatření jsou dostačující a vedou k naplňování vzdělávacích možností a potřeb dítěte. IVP byl ve většině předmětů naplněn, nenaplněn pouze v matematice, kde má žák snížené výstupy. Mezi opatření obzvláště prospěšná pro vzdělávání žáka je spolupráce a podpora paní asistentky pedagoga a výuka se speciálními pedagogy. Asistentka pedagoga žákovi upravovala zápisy, dovysvětlovala zadané úkoly, dodávala podklady a procvičování k písemným pracím, opakování učiva, dohlížela nad zapisováním úkolů, podporovala žáka k sociálnímu začlenění žáka v rámci třídy. Asistentka vedla žáka k samostatnosti. Stanovený úvazek asistentky pedagoga je dostačující, jakož i další personální podpůrná opatření, která považujeme za potřebná pro další úspěšnou výchovu a vzdělávání.

Analýza pozorování

V roli asistentky pedagoga jsem se s žákem setkávala každý den v rámci vyučování. Měla jsem možnost sledovat jeho chování ve vyučování, o přestávkách, a také při školních akcích a školních výletech mimo vyučování. Zápisy z pozorování byly vedeny do deníku. Po ukončení sběru informací byly záznamy pročteny a byly vybrány relevantní informace, které odpovídaly cíli výzkumu. Vybrané informace byly následně rozřazeny do jednotlivých kategorií – komunikační dovednosti, sociální interakce a skupinová práce, interakce s pedagogy, emoční projevy a pozitivní momenty. Na základě kategorizovaných dat byly identifikovány vzorce chování a klíčová zjištění, které byly poté popsány a zhodnoceny v kontextu výzkumných otázek.

Níže jsou uvedena klíčová zjištění z analýzy pozorování, rozdělená do jednotlivých kategorií:

Komunikační dovednosti

Z pozorování vyšlo najevo, že komunikační dovednosti žáka s PAS jsou charakterizovány omezeným obsahem verbální komunikace a častým odmítavým přístupem. Žák preferuje jednoduché věty a mezi jeho nejčastější odpovědi patří „Nevím“, „Nechci“ nebo „Ne“, což odpovídá běžným komunikačním vzorcům u jedinců s PAS v souvislosti s obtížemi s expresivní řečí a zpracováním sociálních podnětů. Například při dotazu učitelky „Je to jasné?“ žák s PAS odpověděl „Ne“, což spolužáci vnímali jako vtip, ačkoliv žák opravdu učivu nerozuměl, nakonec se smál společně s ostatními.

Žák i přes obtíže v komunikaci projevuje kreativní potenciál, kdy například při prezentaci knihy využil změny hlasu pro přímou řeč, což zaujalo spolužáky, a navíc zvýšilo jeho sebevědomí. Stejně tak iniciuje komunikaci v případě vyprávění vtipů, což je jeho velká záliba, což naznačuje, že žák s PAS zvládá komunikovat s osobami, se kterými se cítí dobře, s vhodnou podporou je však schopen komunikace i s ostatními.

Sociální interakce a skupinová práce

Sociální interakce žáka s PAS jsou značně ovlivněny jeho specifickými potřebami, zejména citlivostí na sociální podněty a preferenci individuální práce (např. v dějepise řekl učitelce, že bude pracovat raději sám). Žák vykazuje odpor ke skupinovým aktivitám, což je patrné například při zadání práce ve dvojicích v zeměpise, kdy odmítl spolupracovat a projevoval zlost (škaredé pohledy, hlasité zavírání učebnice). Podobně reagoval i během třídní akce na vánočních trzích, kde měl pracovat ve dvojici a žák utekl a plakal, což souvisí i s jeho citlivostí na hluk. Zároveň však byla pozorována iniciativa, kdy poté žák sám požádal o připojení ke skupině spolužáků, což značí pokrok v sociálních interakcích.

Žák tedy i přes zmíněné obtíže, dokáže navazovat pozitivní vztahy s konkrétními vrstevníky, především se spolužákem se kterým sedí v lavici. Tento spolužák mu velmi pomáhá, dokonce spolu byli na pokoji na lyžařském výcviku. S dalším spolužákem tráví některé přestávky a hrají „na babu“.

Z pozorování vyplývá, že hlavní překážkou pro sociální interakce je žákova averze vůči neočekávaným změnám a aktivitám, kdy se často odmítne zapojit s odůvodněním, že ho to nebaví a netýká se ho to. Interakce s konkrétními spolužáky však poukazují na to, že je žák s PAS schopen sociálních interakcí, pokud je v předvídatelném prostředí a vrstevníci projevují pochopení.

Interakce s pedagogy

U žáka s PAS lze pozorovat odpor k pokynům pedagogů, který může souviset i s pubertou, kdy mimo jiné dochází ke zvyšování vzdorovitosti. Často také reaguje impulzivně při nečekané změně učitele, pomáhá mu však vysvětlení a čas na zpracování změny. Obecně žák lépe zvládá situace s jasnými pravidly, kdy například začne dělat úkol po vysvětlení, že tento úkol zadala paní učitelka.

Emoční projevy

Emoční projevy žáka jsou výrazně ovlivněny citlivostí na hluk a obtížemi se zvládáním regulace emocí a zpracováním neočekávaných situací. Při přetížení projevuje frustraci prostřednictvím zlostných reakcí, jako je například vrčení, hlasité zavírání věcí, zakrývání uší nebo útěku. Často také vyjadřuje nesouhlas hlasitým zavíráním věcí. V případech, kdy si pedagog nevšimne, že se žák s PAS hlásí, stěžuje si žák přes celou třídu, (například „Ježíši, paní učitelko“) čímž na sebe však velmi upozorňuje. Toto chování může souviset s neschopností efektivně komunikovat své potřeby.

Žák často vyjadřuje zlost v situacích, které mu jsou nepříjemné, jako situace v hodině německého jazyka, kdy ho otravoval spolužák sedící za ním. Žák se otočil a řekl mu, ať už ho neotravuje a u toho ho bouchl. Tato reakce poukazuje na nízkou toleranci k opakovanému škádlení a omezenou schopnost řešit situaci slovně. Podobná situace nastala, kdy spolužák opakovaně používal zdrobnělinu jména žáka s PAS, načež žák plácl spolužáka rukou. Tyto situace se spolužáky poukazují na to, že konflikty vznikají především v důsledku škádlení spolužáky a žákovy impulzivní reakce na ně.

Pozitivní momenty

Pozitivní momenty jsou spojeny s aktivitami, které odpovídají žakovým zájmům a silným stránkám. Při prezentaci knihy zaujal nejen spolužáky, ale měl také radost z jejich uznání, což poukazuje na schopnost zapojit se do třídních aktivit, pokud je aktivita pro žáka s PAS smysluplná a motivující. Žák s PAS také projevuje smysl pro humor, což se projevuje i při hravé interakci se spolužáky, kdy například změněným hlasem odpověděl spolužákovi v lavici na otázku, zda musí psát písemnou práci, „Musíme!“. Tyto momenty naznačují potenciál pro rozvoj sociálních dovedností a sebevědomí žáka.

Analýza rozhovorů

Rozhovory byly hlavním zdrojem dat výzkumu. Nejprve byly rozhovory přepsány do písemné podoby, analyzovaný text byl poté roztřízen do určitých jednotek, kterým byly přiřazeny kódy, které vystihovaly podstatu sdělení. Následovalo rozdělení kódů do kategorií, které se vyznačovaly určitou podobností a vztahovaly se k jednotlivým oblastem výzkumného cíle. Poté byla vybrána klíčová kategorie a byla uvedena do vztahu s jinými kategoriemi. Zjištěné výsledky byly dány do souvislostí, a nakonec bylo zkoumáno, jak jednotlivé kategorie fungují a jak se navzájem ovlivňují.

Kategorie – Faktory ovlivňující sociální inkluzi

Do této kategorie byly zařazeny následující kódy: **Vztah se spolužáky, Historie kolektivu, Vnímání jinakosti, Sociální dynamika třídy, Normalizace odlišnosti, Prevence stigmatizace.**

Tato kategorie se zaměřuje na faktory ovlivňující sociální inkluzi žáka s PAS, do kterých patří vztahy se spolužáky, dlouhodobou dynamiku kolektivu, způsob, jakým je vnímána odlišnost, sociální interakce ve třídě, snaha o normalizaci odlišnosti a prevence stigmatizace.

Rozhovory ukazují, že žák má ve třídě několik spolužáků, kteří ho akceptují a podporují, i když nemusí jít o hluboké kamarádství. Třídní učitelka zmiňuje *„děti ho akceptují, ale je tam pár žáků, kteří ho neustále podporují a snaží se mu pomoci.“* Matka žáka zmiňuje, že *„...ty děti, když s ním rostly, tak ho vnímali jako přirozenou součást toho jejich kolektivu nebo týmu. A v tomto to pro ně, pro něho i pro mě bylo daleko jednodušší.“* Speciální pedagog však poznamenává, že je podle něj žáka ve třídě spíše *trpí*, než že by byl plně integrovaný, a někteří spolužáci se mohou vyhýbat interakcím s žákem s PAS z obavy z jeho reakcí. Na druhém stupni se podle něj navíc projevuje větší sociální distance, protože sociální rozvoj u spolužáků je rychlejší, což může žáka s PAS izolovat. Přesto z rozhovorů vyplývá, že jsou vztahy se spolužáky obecně tolerantní, a někteří žáci s ním chtějí interagovat, což podporuje žákovo místo ve třídě.

Významnou roli pro sociální inkluzi hraje také historie třídního kolektivu, přičemž žák s PAS má výhodu, že je ve třídě se spolužáky, kteří ho znají již od mateřské školy, což usnadnilo jeho přijetí. Matka žáka zmiňuje, že *„...měl hrozné štěstí v tom, že se s dětmi potkal už ve školce, kdy mu byly ty čtyři roky. Takže z mého pohledu, ty děti, když s ním rostly, tak ho vnímali jako přirozenou součást toho jejich kolektivu nebo týmu. A v tomto to pro ně, pro něho i pro mě bylo daleko jednodušší.“* Zdůrazňuje, že spolužáci vnímali žáka s PAS jako jednoho z nich, protože s ním vyrostly a neřešily jeho diagnózu. Také bývalá třídní učitelka potvrzuje, že přítomnost dětí ze stejné mateřské školy pomohla vytvořit otevřené prostředí, kde byl žák přirozeně přijímán. To potvrzuje i třídní učitelka na druhém stupni, která zmiňuje, že *„...má velké štěstí, že je začleněný v této třídě, protože ta třída je na to zvyklá. Zároveň se s tou třídou i na prvním stupni pracovali, takže tady tu jinakost se naučili vnímat docela pozitivně a akceptují ji.“*, z čehož vyplývá, že kontinuita kolektivu umožnila přípravu třídy na vnímání odlišnosti, což přispělo k tolerantnímu prostředí. Speciální pedagog však upozorňuje, že na druhém stupni dochází k jistému oddalování, protože sociální dynamika se s nástupem puberty mění.

V rámci vnímání jinakosti rozhovory ukazují, že škola a pedagogové se snaží přistupovat k žákově jinakosti citlivě, aby nebyla zdůrazňována jeho diagnóza, ale spíše individualita. Bývalá třídní učitelka zmiňuje, „...*tak jsme říkali, že každý má jinou citlivost na vnímání určitých věcí a nebavili jsme se přímo o autismu, ale bavili jsme se prostě o tom, jak každý prožíváme situace individuálně. A jak každému z nás může něco vadit, takže je to spíš o nějaké jinakosti než přímo u autismu.*“, což napomohlo žákům chápat odlišné projevy jako přirozené, což potvrzuje současná třídní učitelka „...*jak jsem uvedla už předtím, ta třída je na něj zvyklá a bylo s ní pracováno už v průběhu celého toho prvního stupně.*“ Třídní učitelka tedy uvádí, že třída jeho odlišnost nepovažuje za problém. I matka žáka zmiňuje, že „...*nevěděli, že je jinej. Prostě jim přišel divný, jako každý jiný spolužák v té třídě... Ty děcka prostě vidí tu různorodost vedle sebe, ale neřeší to třeba, proč tomu tak je.*“

Sociální dynamika ve třídě odhaluje, jak je žák zapojen do kolektivu. Třída je obecně tolerantní díky přípravě na prvním stupni, na druhém stupni se však objevují drobné konflikty kvůli žakovým odlišným reakcím, jak zmiňuje třídní učitelka „*Každopádně při přechodu na druhý stupeň se i u nich samozřejmě situace trošku změnila, kdy jdou do puberty všichni včetně tohoto žáka a občas tam k nějakým právě nepochopením dojde. ...ke konfliktům teď začalo trošku docházet, kdy se ten žák už jako dokáže taky rozčílit a stát si za tím a brání sám sebe. Potom dochází, dejme tomu tím, jak se brání. Pořád to jeho chování je trošku jiné, než děti očekávají od dejme tomu stejně starého pubertáka.*“ Speciální pedagog poznamenává, že žák je v sociální interakcích spíše pasivní a někteří spolužáci nevědí, jak s ním komunikovat. Přesto se však žák s PAS snaží navazovat kontakt, zejména při skupinových aktivitách a akcích jako je lyžařský kurz se ukazuje podpora třídy žáka zapojit, což potvrzuje matka žáka „...*asi ano, však jede na hory... (..) Ať mají jakoukoliv akci, jak to byly ty školy v přírodě, výlety, divadlo v páté třídě, vlastně i ta akademie loni. Nakonec se to nějak nepovedlo (...) nešel tam, ale já myslím, že letos nikdo neřekne, tak loni jsi nebyl, takže nepůjdeš že. To nikdo neřekne. Určitě zase bude, a půjde Mirek? A o tom, nebo z mého pohledu o tom, to je to začleňování do kolektivu...*“

Normalizace odlišnosti je strategie, která pomáhá začlenit žáka s PAS do kolektivu. Pedagogové nabízejí úpravy, na prvním stupni využívala třídní učitelka například delší čas na písemné práce nebo jejich úpravu i jiným žákům, aby žák s PAS nevynikal. Matka zmiňuje, že spolužáci vnímají žáka s PAS jako jednoho z nich. Tento přístup pomáhá snižovat bariéry a podporuje žakovu účast na společných aktivitách, jako jsou školy v přírodě či školní akademie

Prevence stigmatizace je také důležitým faktorem pro úspěšnou sociální inkluzi, přičemž škola se snaží stigmatizaci minimalizovat prostřednictvím osvěty o PAS a citlivého přístupu. Na prvním stupni byli žáci vedeni k toleranci, což snížilo riziko posměchu, což potvrzuje současná třídní učitelka. Beseda s odborníky ohledně PAS pomohla žákům pochopit nevhodnost negativních pojmů spojených s autismem. Speciální pedagog vede žáka s PAS v sociálních dovednostech, aby lépe zvládal interakce a předešel konfliktům, které by mohly vést ke stigmatizaci „...to provázení v té sociální konkrétní dovednosti je dobré, protože ono to je nesmírně těžké. Přenést z té izolované činnosti, tady z toho nácviku, potom do té rušné části. Takže toto děláme. To jsou třeba konkrétní věci, které vzniknou. A pak děláme třeba konkrétní hraní rolí v některých situacích. Těch sociálních.“

Z této kategorie vyplývá, že žák je ve třídě obecně tolerován, přičemž přijetí žáka s PAS do kolektivu usnadňuje dlouhodobá kontinuita třídy od mateřské školy. Přijetí žáka s PAS napomáhá i přístup pedagogů k odlišnosti žáka, což pomáhá žákům chápat odlišné projevy jako normální. Celkově rozhovory ukazují, že sociální inkluze žáka s PAS je podporována tolerantním prostředím, dlouhodobým kolektivem, i když se na druhém stupni objevují výzvy spojené s pubertou a sociální dynamikou kolektivu.

Kategorie – Sociální interakce

Do této kategorie byly zařazeny následující kódy: **Nácvik sociálních dovedností, Kamarádské vztahy, Mimoškolní aktivity, Sociální nepochopení, Výzvy v tělesné výchově, Pokrok v interakcích, Sebereflexe žáka**

Žák absolvuje cílené nácviky sociálních dovedností, které mají zlepšit jeho schopnost komunikovat a reagovat v sociálních situacích. Tyto nácviky probíhají individuálně se speciálním pedagogem a zahrnují různé metody. Speciální pedagog popisuje různé metody nácviku sociálních dovedností „...začínáme nějakou buď relaxační, nebo aktivizační aktivitu potom vždycky, velice často si říkáme, prostě zmapujeme tu dobu, která uběhla o tom, co jsme se setkali. To znamená, co se povedlo (...) A pak děláme třeba konkrétní hraní rolí v některých situacích. Těch sociálních reakce na to nevhodné chování. (...) Máme to asertivní ne. A pak budeme cvičit, jak reagovat, když to asertivní nefunguje. (...) s kartama a různými emočníma situacema, fotografiemi (...) Protože v té emoční oblasti, hlavně v tom sebe náhledu má velký problém. On má největší, ti jiní žáci tolik ne (...) Takže hraní rolí, video modely. Jak jsem říkal, aktivizace, motorická cvičení, pozornostní třeba cvičení. Různá, děláme. Občas i tu relaxaci.

Žák s PAS absolvuje nácvik sociálních dovedností i v rámci organizace Za sklem „...oni jsme cvičili i praktické, sociální dovednosti. Že jsme byli spolu v obchodě a tak, ale on to dělá Za sklem. (...) nevím, jak je na tom v té sebeobsluze v obchodě a tak, že to dělají Za sklem.“ Bývalá třídní učitelka zmiňuje, že „...dost často během prvního stupně zařazovali i chování v rámci modelových situací“.

V sociálních interakcích došlo u žáka s PAS na druhém stupni k pokroku, přičemž třídní učitelka uvádí „(...) myslím si, že se osamostatnil hodně, že na rozdíl od toho prvního stupně od té šesté třídy se naučil opravdu pracovat sám (...) minimálně už je schopný se jakoby bránit a stát si za svým názorem, což dělá nejen v interakci s dětmi, tak ale i s pedagogy“ Speciální pedagog popisuje, jak žák zvládl spontánní omluvu v hodině tělesné výchovy poté, co nacvičoval na video, což považuje za pokrok. Žák vykazuje pokrok v seberegulaci, základní komunikaci a samostatnosti. Přetrvávají však výzvy, zejména s přenosem dovedností do reálných situací, pochopením neverbálních signálů a zvládáním přetížení. Puberta přináší další komplikace kvůli rostoucímu sociálnímu tlaku vrstevníků. Celkově je úspěch nácviků závislý na individuálním přístupu, kontinuální podpoře pedagogů a přizpůsobení strategií žakovým potřebám.

Z rozhovorů vyplývá, že žák s PAS nemá ve třídě plnohodnotné kamarádství, ale existují spolužáci, kteří ho podporují a zahrnují do aktivit. Jeho sociální interakce jsou ovlivněny odlišným vnímáním vztahů a také pubertálními změnami, které zvyšují sociální vzdálenost mezi ním a spolužáky. Rodina se však snaží podporovat vztahy mimo školu, matka žáka uvádí „Ted' se o to trošku pokoušíme, ale nevím, jestli je to dobrý nápad. Já mám velmi dobrou kamarádku, která má čtyři děti a ten nejstarší má také poruchu autistického spektra. Ne tak hlubokou, jak Mirek, ale má. A my jsme je jako skamarádili, jo. Takže ted'ka o Velikonocích se spolu chystají na nějaký film s Minecraftem nebo co, tak uvidíme, jak to bude pokračovat.“

Mimoškolní aktivity, jako jsou kroužky, tábory nebo výlety, také hrají důležitou roli v podpoře sociálního začlenění. Matka žáka popisuje, jak kroužky a tábory pomáhají žákovi s PAS v sociálním rozvoji, zejména příměstský tábor, kde nebyl tlak na soutěžení „Tak to pojali spíš tak, že ne, ne že by neměli žádný program nebo úkoly, ale tak jako pohodově, že třeba vodní hry, jo, a pojďme si to tak nějak užít (...) Takže možná i to přispělo, že tam byl spokojený, že nemusel s nikým soutěžit.“ Dále popisuje i kroužek plavání „Když třeba začal chodit do toho Oceán Pro, tak to tam věděl jeden člověk. A oni ho tam tak nějak jako vzali, že to nějak neřešili, jestli je divnej, není divnej. Já ani nevím do dneška, jestli oni

vůbec vědí, že má nějakou diagnózu, prostě tam tak jako zapadl, ale zase je to o té otevřenosti a srdečnosti těch lidí.“ Bývalá třídní učitelka zmiňuje, že škola v přírodě a výlety byly přizpůsobeny žakovým potřebám díky spolupráci s rodiči. Speciální pedagog zase zmiňuje žakovu účast na lyžařském kurzu jako příklad samostatnosti.

Žák má potíže s pochopením sociálních situací a neverbálních projevů, což vede k nedorozumění a občasným konfliktům. Tyto situace jsou v současné době, kdy jsou žáci v pubertě, intenzivnější. Žák někdy reaguje zlostně či pláčem, což ztěžuje jeho interakce s ostatními. Současná třídní učitelka popisuje vzájemné nepochopení „(...) jeho rozdílné vnímání určitých sociálních situací a zároveň i těch dětí, takže myslím to tak oboustranně. On někdy nepochopí, co děti myslí, a naopak děti někdy nechápou jeho specifický humor. (...) stane se, když se mu děti jako trošku posmívají, že se i párkrát rozbrečel.“ Matka popisuje žakovy obtíže s novými situacemi, kdy zpočátku reaguje strachem a mlčením. Bývalá třídní učitelka popisuje, že žák s PAS někdy reagoval podrážděně na neočekávané situace, což vedlo k drobným konfliktům.

Tělesná výchova představuje pro žáka výzvu kvůli jeho nižší fyzické obratnosti a obtížím s kolektivními sporty. Bývalá třídní učitelka popisuje, jak se chovali spolužáci žáka s PAS „někdy ho povzbuzovali v dobrém smyslu, někdy ho povzbuzovali s nějakým nádechem posměchu.“ Matka žáka popisuje pokrok v tělesné výchově, kdy se žák začal zapojovat do kolektivních sportů, což bylo pro bývalou učitelku tělesné výchovy překvapením.

Z kategorie vyplývá, že je žák s PAS díky dlouhodobé přípravě třídy a podpoře ze strany rodiny a pedagogů, do značné míry přijímán vrstevníky. Nácviky sociálních dovedností a mimoškolní aktivity přispívají k pokroku žáka s PAS v seberegulaci a samostatnosti, ale přetrvávají výzvy, zejména v tělesné výchově a navazování hlubších kamarádkých vztahů.

Kategorie – Metody a postupy pedagogů

Do této kategorie byly zařazeny následující kódy: **Struktura a přizpůsobení výuky, Individualizace, Role podpůrných opatření, Práce se třídou, Podpora AP celé třídy, Sebevzdělávání pedagogů.**

Pedagogové kladou důraz na vytváření strukturovaného prostředí, které je pro žáka předvídatelné a srozumitelné.

Bývalá třídní učitelka popisuje „(...) *Museli jsme si některé věci nastavit. To znamená nějakou strukturu, jednak týdne, strukturu dne, ale i strukturu hodiny.*“ Zároveň zmiňuje, že „(...) *pravidla, která si nastavujeme nebo i formy práce, které si nastavujeme s tímto žákem jsou vhodná i pro další děti. Struktura dne, struktura hodiny, struktura zadávání práce, jasné a stručné pokyny, a i schopnost vnímat individuální projevy a reakce, tak to je právě asi přínosem, jak pro celou třídu, takže to, co praktikujeme na autisty, tak může být přínosem i pro další děti.*“ Popisuje také, že žákovi s PAS byly upravovány písemné práce s odlišným řádkováním, barevným zvýrazněním apod.

Speciální pedagog zdůrazňuje důležitost pevné struktury hodin „*začínáme nějakou bud' relaxační, nebo aktivizační aktivitu (...) potom vždycky, velice často si říkáme, prostě zmapujeme tu dobu, která uběhla (...).*“ Dále zmiňuje i význam jednoduchých instrukcí, které žákovi pomáhají lépe chápat zadání.

Individualizace ve výuce slouží k podpoře žákova vzdělávacího a sociálního pokroku, přičemž žák má již od čtvrté třídy individuální výuky matematiky, kterou na prvním stupni vedla asistentka pedagoga pod dohledem učitelky a na druhém stupni začal s žákem pracovat speciální pedagog. Tento přístup byl v rámci reakce na žákovy specifické potíže v matematice.

Podpůrná opatření hrají klíčovou roli v podpoře žáka s PAS a zahrnují práci asistenta pedagoga, speciálních pedagogů a další podpůrné metody. Asistentka, která pracovala s žákem s PAS od mateřské školy, byla klíčovou postavou na prvním stupni. Pomáhala s organizací výuky a nácvikem sociálních dovedností. Na druhém stupni však došlo k nečekané změně asistentky pedagoga, což bylo pro rodinu náročné „(...) *když jsme se vlastně ocitli na začátku školního roku bez asistentky, nečekaně z nějakých personálních důvodů. Takže to byl takový šok pro všechny, ale tak to nemohl nikdo ovlivnit.*“ Speciální pedagog vede na druhém stupni individuální výuky matematiky a nácviky sociálních dovedností. Na prvním stupni působil spíše jako konzultant, od 5. třídy intenzivněji. Bývalá třídní učitelka pracovala s celým třídním kolektivem, aby podpořila porozumění žákovi s PAS, popisuje, že nepoužívala explicitní pojmenování autismus, ale se třídou si „(...) *spíš vysvětlovali projevy, které jsou spojeny s autismem, ale opakovaně jsme to slovo nepoužívali.*“ Třída se zúčastnila akce zaměřené na vnímání odlišnosti, které se zaměřují na budování empatie a porozumění. Matka žáka uvedla, „(..) *Mě těší, že to jako proběhlo.*“ Dodává však, že bylo „(...) *nešťastné, že jste pak odjížděli na nějaký ten, na nějakou tu druhou akci. Tak jste si třeba nestihli tak popovídat, jak byste si přáli. Ale já myslím, že*

tam jsou dveře vždycky otevřené (...) Tam ani na jedné straně, ani na straně SPC, ani na straně Za sklem nejsou limity. Stačí chtít.“ Dává tedy najevo, že konzultace s odborníky vnímá jako velmi přínosnou a doporučuje ji i pedagogům. Současná třídní učitelka zmiňuje plánované aktivity, jako je promítání filmu s následnou diskuzí o autismu „*ale nakonec speciální pedagog rozhodl, že počkáme až na odborné vedení této třídnické hodiny a teprve potom můžeme se třídou jako takovou pracovat.*“ Podle speciálního pedagoga je aktivity zabývající se problematikou PAS se třídou důležité plánovat s odborníky, jelikož pedagogové v běžné základní škole nemají o problematice PAS dostatek informací. Asistent pedagoga nepodporuje pouze žáka s PAS, ale přispívá k fungování celé třídy. Bývalá třídní uvádí, že „*(...) paní asistentka dopomáhala i jiným žákům.*“ Ke spolupráci s asistentkou pedagoga dodává, že „*(...) byla na vysoké úrovni.*“ Zmiňuje také komunikační schopnosti a spolupráci asistentky pedagoga s pedagogy a rodiči žáka „*Paní asistentka má cit pro zvládnutí situace pro předcházení konfliktů a její komunikační schopnosti, co se týče mezi učiteli mezi rodiči, jsou opravdu výjimečné. Byla oporou jednak tomuto žákovi i dalším dětem.*“ Současná třídní učitelka potvrzuje komunikaci asistentky s rodiči žáka „*(...) co se týče té nejužší spolupráce, tak to je na paní asistence.*“ Bývalá třídní zdůrazňuje, že „*(...) je tedy nezbytná úzká spolupráce s asistentkou, protože ta žáka má na starosti i přestávkách i v hodinách, kde neučí třídní učitel a zná toho žáka popravdě mnohem víc.*“ Současná třídní učitelka zmiňuje k podpůrným opatřením žáka „*(...) paní asistentka, která s žákem pracuje ve zvolených předmětech. Dále dostává podporu v práci se speciálními pedagogy a u nás ve škole se dvěma, jeden vede předmět speciální pedagogické péče a druhá speciální pedagožka vede vlastně některé předměty individuálně.*“

Co se týká vzdělávání pedagogů v oblasti PAS, tak bývalá třídní učitelka uvádí „*(...) V rámci nějakého speciálního studia jsem se nevzdělávala, takže pouze samostudium z literatury.*“ Speciální pedagog zmiňuje své vzdělání „*(...) v té psychopedii patří i zaměření na žáky s poruchou autistického spektra.*“ Dodává, že se dále dovzdělával „*(...) Kromě toho jsem ještě absolvoval, jednodenní, jedno byla dvoudenní...školení o nácvicích sociálních dovedností. To jedno bylo právě v Nautisu, což je institut pro autisty v Praze. Takže právě pro ty nácviky sociálních dovedností. Plus jsem absolvoval minimálně dva semináře na SPC. Bylo prostě víc těch jednorázových věcí v tomto tématu.*“ Současná třídní učitelka uvádí „*Měla jsem pouze informace, protože zároveň ještě, než jsem začala učit, tak jsem absolvovala kurz asistenta. Kde nás s tímto vlastně seznámili, těch informací nebylo úplně hodně. Byl tomu věnovaný jeden blok, ale to byly vlastně teoretické informace pouze.*“

Záleží na přístupu pedagoga, každý se k sebevzdělávání v oblasti PAS staví jinak. Pedagogové spolupracují s odborníky z SPC na tvorbě vhodných podmínek pro žáka s PAS.

Kategorie – Výzvy a bariéry sociální inkluze

Do této kategorie byly zařazeny následující kódy: **Konflikty a posměch, Přetížení a vzdorovitost, Vliv puberty, Sociální izolace.**

Bývalá třídní učitelka zmiňuje, že se na prvním stupni objevovaly situace, kdy spolužáci povzbuzovali žáka s PAS s narážkou na posměch, zejména v hodinách tělesné výchovy kvůli jeho neobratnosti. Třídní učitelka žáka popisuje, že na druhém stupni dochází k drobným konfliktům, kdy „(...) jeho chování je trošku jiné, než děti očekávají od dejme tomu stejně starého puberťáka. Takže v tomto případě, že se mu pak možná trošku posmívají, nikdy nedošlo k žádným agresivním konfliktům, ale stane se, když se mu děti jako trošku posmívají.“

Speciální pedagog uvádí, konkrétní příklad, kdy mu žák s PAS popisoval „Že se mu smál. A já říkám, jak? No a bylo to zase takové nepřetrčení, Radek dělal žákovi s PAS nějaké naschvály, že mu nějak ťukal před lavici a ten Oliver mu jako fandil a mě se to nelíbilo, tohle mě řekl.“ Matka žáka zmiňuje, že „(...) oni prostě ho do jisté míry toho respektují a samozřejmě, jak už je toho moc, tak jako se podívají blbě, nebo jako...“ Z této kategorie vyplývá, že konflikty často vycházejí z nedorozumění a nepochopení sociálních situací.

V momentech, kdy je žák špatně naladěný nebo unavený, třídní učitelka umožňuje žákovi s PAS odpočívat, aby zvládl nároky vyučování. Speciální pedagog velmi podrobně popisuje žákovu vzdorovitost „(...) u něj je to strašně velká ta vzdorovitost, strašně velká, jo, to jsem se, ono to bylo, to já jsem a negativismus, no vzdorovitost spíš než negativismus, ještě jsem se u autistů nesetkal.“ Vzdorovitost pozoruje v jeho individuálních hodinách matematiky „(...) ta vzdorovitost a negativismus, schopnost říct čtyřicetkrát za hodinu ne.“ Také upozorňuje na žákovo přetížení „(...) potom samozřejmě se cítí v nepohodě tím, jak je přetížený, jo. V čem on je jako třeba, zase jako v tom přetížení je vidět, že to, že on třeba říká, já jako vůbec nechci chodit do školy, mě říká třeba, jo, a já bych jako nejradši byl doma (...)“ Zdůrazňuje, že přetížení limituje žákovy pokroky v sociálních dovednostech „(...) ty pokroky tam v této oblasti vidím, ale bohužel prostě limituje to přetížení, a čím dál víc.“ Matka žáka potvrzuje, že vzdorovitost je na druhém stupni výrazná „(...) takhle on teďka funguje. Všechno je ne, ne, ne, ale já už ho vůbec neposlouchám. Třeba dneska, jo, já

jsem odjížděla a tohleto a já říkám, ještě půjdeš se psem, jo, a pak s bráchou mrknete na tu angličtinu, oni ti to líp vysvětlí. Ne, nechcu, už jsem ráno dělal ty papoušky, ááá, hrůza.“

S nástupem puberty se objevily změny chování a sociální vztahy žáka s PAS, matka žáka uvádí, že konzultovala s odborníky terapií, ale „(...) všichni říkají, že je to jako puberta, že to musíme přežít.“ Speciální pedagog zmiňuje, že s žákem s PAS „že je to ted'ka v takovém, podle mě, nejvážnější fázi puberty, tak na čem ještě jako pracujem, u něho si myslím, že aktuálně je to zvládání vzteku.“ Bývalá třídní učitelka zmiňuje, že s rostoucím věkem se zvyšoval zájem spolužáků o žákovy odlišnosti, což mohla naznačit budoucí výzvy v pubertě.

Žák s PAS má omezenou schopnost navazovat hlubší sociální vztahy a má tendenci být spíše na okraji třídního kolektivu, ať už z vlastní iniciativy, jak popisuje speciální pedagog „(...) on je, jako, ten sociální typ autisty, takového pasivního, to je ten pasivní typ, jo, takže on má rád ten svůj klid a tak“ či kvůli reakcím spolužáků. Třídní učitelka zmiňuje, že někteří spolužáci ho podporují, není si však jistá, zda lze jeho vztahy ve třídě označit za kamarádství. Podobnou myšlenku uvádí bývalá třídní učitelka, která uvádí „(...) nedá se říct, že by měl úplně kamaráda, s kterým by trávil čas, ale byly zas děti, které si s ním hrály, spolupracovaly. Myslím si, že měl i hodně štěstí, že je v této třídě, protože tyto děti jsou nastavené velice empaticky tolerantně, což na prvním stupni bylo úplně úžasné, že neřešily, že by s ním nechtěly pracovat. Ano, občas v tělocviku nechtěly, aby byl v týmu, protože je pomalý, ale na druhou stranu, když už se zapojil, tak ho povzbuzovaly. Párkrát se setkal i mimo školu s některými žáky. Neodmítali ho, což považuji za spíš za úspěch, ale nedokážu říct, jak on sám vnímá vztahy ve třídě, jestli vnímá slovo kamarád tak jak ho vnímáme my.“ Speciální pedagog uvádí, že je podle něj „(...) takový jako trpěný jedinec, jo, s kterým mnozí ti lidi, když se bavím třeba s jinými sedmákama, když oni mluví, oni s ním ani nechtějí moc komunikovat, protože se bojí třeba, jak by zareagoval, ne by jim něco udělal.“ Matka žáka si přeje, aby měl žák kamaráda, se kterým by mohl sdílet zájmy, ale ve třídě takový vztah žák postrádá.“ Zmiňuje, že dříve měl kamarádku ve třídě, (...) Ale samozřejmě s věkem se ty zájmy mění a ona ted'ka víc tíhne k holkám. Takže si myslím, že úplně takového kamaráda, jak měl třeba v té Klárce ve škole nemá.“

Kategorie – Spolupráce s rodinou

Do této kategorie byly zařazeny následující kódy: **Komunikace s rodiči, Zapojení rodičů, Respektování postoje rodičů, Emoční náročnost, Systémové bariéry.**

Současná třídní učitelka začala využívat komunikační deník, který primárně vede asistentka pedagoga „(...) *co se týče té nejužší spolupráce, tak to je na paní asistenci, která s nima vede komunikační deník. Ten já jsem začala také číst, abych teda měla přehled, co se děje v jiných předmětech.*“ Bývalá třídní potvrzuje každodenní komunikaci asistentky pedagoga s rodiči „(...) *rodiče komunikovali s paní asistentkou prostřednictvím komunikačního deníku, kdy každý den dostali nějakou zprávu.*“, což velmi podporuje spolupráci s rodinou žáka. Speciální pedagog uvádí, že komunikace s rodiči je pravidelná a zahrnuje konzultaci o žákově pokroku, zejména při řešení vzdorovitého chování nebo přetížení. Matka žáka potvrzuje pravidelné schůzky s pedagogy a asistentkou pedagoga. Bývalá třídní učitelka zmiňuje, že rodiče byli na prvním stupni velmi aktivní. Současná třídní učitelka vnímá rodiče jako velmi angažované „*Rodiče se velmi zajímají o veškeré dění.*“ Spolupráci s rodiči popisuje jako „*velmi intenzivní*“ Speciální pedagog uvádí, že spolupráce s rodiči je „(...) *Velmi náročná, jsou to rodiče, kteří by samozřejmě pro to své dítě udělali první poslední, mají ho strašně rádi, to je poznat.* Upozorňuje také na možné konflikty mezi zájmy rodičů a pedagogů „(...) *A je zákonité, že se ty zájmy někdy ty naše a jejich budou střetávat.*“ Z rozhovorů vyplývá, že matka žáka je velmi aktivní, konzultuje s odborníky a hledá mimoškolní aktivity, které by podporovaly žákovy sociální dovednosti. Pedagogové respektují přístup rodičů, bývalá třídní učitelka zmiňuje „*Bylo to ovlivněné i tím, že zpočátku maminka také mluvila o jinakosti, tak jsme převzali její terminologii.*“ Matka žáka cítí, že škola bere její názory vážně „(...) *já si toho vážím, že nikdo nikdy neřekne, tak toto asi jako ne paní Svobodová. Fakt jsem se s tím nesetkala.*“

Matka žáka zmiňuje emoční vyčerpání, zejména v souvislosti s pubertou „(...) *protože já už upřímně toho mám taky dost.*“ „(...) *já pana učitele naprosto chápu, byť to tak nevypadá mnohdy. Nebo aspoň se o to snažím, ve škole působit jako takový velmi uvědomělý tvor. Tak já jsem taky hodně impulzivní a dost často se s Mirkem handrkujeme při tom učení.*“ Speciální pedagog zmiňuje, že musí vyvažovat očekávání rodičů s realitou školního prostředí „(...) *to jsou rodiče, kteří se pořád nevyrovnali s tím, jaké to dítě je, což jako, ne s autismem, to je dneska docela módní, ale s tou úrovní rozumovou jeho. A v podstatě chtějí žít v obláčku představy, že to je kluk v podstatě s poruchama učení*“ Dále uvádí, že „(...) *jakýkoliv neúspěch je prostě provázen tím, že ona píše do školy a bylo to tak i v minulosti.*

Vymáhá takové naplňování doporučení, které je nemožné. Ona si, to ale slyšeli i od SPC, to znamená ona představa, že opravdu je to doporučení dodržováno na sto padesát procent, struktura jo, že to je všechno rozepsané, rozkrokované.“ Popisuje střety zájmu mezi očekáváním a realitou dodržování doporučení. *„Bylo jí opakovaně říkáno, že to je prostě nerealizovatelné.“* Dále popisuje odmítnutí návrhu na speciální školu *„My jsme doporučovali, aby šel na paragrafovou školu, maminka o tom prostě nechtěla slyšet, řekla, že to nějak zvládnou, že to zvládne“* Matka žáka uvádí šok z návrhu na speciální školu *„(...) paní ředitelka se nás zeptala, jestli není čas Mirka dát do speciální, jinými slovy zvláštní školy. My jsme byli v šoku, jo. Jednak jsme nechápali, jak to chce zařídit, protože zákony nějak fungují a pokud nemáte dítě s těžkým postižením, tak ho tam prostě nedostanete. Do speciální školy, jo. Takže to pro nás byl obrovský šok. Já jsem asi měsíc zpracovávala, jestli chci, aby chodil do školy, kde ho nikdo nechce, jo.“* Mezi systémové bariéry patří také nedostatečná informovanost a vzdělání pedagogů o problematice s PAS, kdy třídní učitelka uvedla, že absolvovala pouze kurz asistenta pedagoga, kde byl problematice PAS věnován jeden blok, bývalá třídní učitelka se vzdělávala pomocí odborné literatury a speciální pedagog si postupně doplňoval vzdělání různými semináři. Pedagogové však neměli praktické zkušenosti s žáky s PAS, v průběhu práce s žákem s PAS si doplňovali teoretické informace.

Kategorie – Příprava a adaptace

Do této kategorie byly zařazeny následující kódy: **Příprava na vstup, Strukturované učení, Přejít z MŠ do ZŠ, Význam rané socializace.**

V rámci opatření, která probíhají před nástupem žáka do školy zmiňuje bývalá třídní učitelka *„(...) domluvili jsme se s maminkou na setkání o prázdninách před zahájením školní docházky, aby se s žákem mohla podívat do třídy, seznámila se. Respektive jeho seznámila s tím, kde je třída šatna, toalety. Celkově jsme se bavili o nastavení prvních kroků, které ve třídě uděláme.“* Podobná příprava proběhla při přechodu žáka na druhý stupeň, což popisuje současná třídní učitelka *„Seznámili jsme se v přípravném týdnu, když rodiče tohoto žáka přišli do školy. Vzájemně nás představili. Společně jsme procházeli školu, následovalo potom seznámení s ostatními učiteli.“* Matka žáka potvrzuje, že příprava na druhý stupeň probíhala velmi podobně jako na první stupeň *„My jsme to měli dost podobné, jako když jsme se chystali do školy obecně. Byli jsme se ve škole podívat, prošli jsme si ty učebny, seznámili jsme se s pedagoga.“* Dále popisuje také výhodu postupné změny učitelů již na

prvním stupni „(...) oni sice měli třídního učitele, ale už v první třídě na jazyk, který byl formou hry, měli jinou učitelku a postupně to přibývalo. Ve druhé třídě jim přibyla jiná paní učitelka i na přírodopis, matiku. Ve třetí třídě ještě někdo... V páté třídě měli pět učitelů, když jsem to počítala. Za mě to je super pro všechny děti, že ta změna potom v šesté třídě není tak náhlá.“

Bývalá třídní učitelka zdůrazňuje důležitost nastavení struktury týdne, dne a hodiny, kdy společně s asistentkou pedagoga vytvářely vizualizace a plány, které žákovi pomáhaly se orientovat ve školním dni. Speciální pedagog také popisuje strukturu hodin. Matka žáka zmiňuje, že žák s PAS velmi špatně snáší změny, a proto je vždy důležité ho informovat o časovém harmonogramu aktivit „Trošku mu to usnadní to, když to ví dopředu, když mu pomůžeme s časovou orientací, to znamená, kdy to začne, kdy to skončí. A díky dnešním technologiím se může třeba vizuálně seznámit i s tím prostředím, do kterého půjde.“ Matka zdůrazňuje, že klíčovým momentem pro hladký přechod bylo, že žák byl ve třídě s dětmi, které znal už od mateřské školy „z mého pohledu, ty děti, když s ním rostly, tak ho vnímali jako přirozenou součást toho jejich kolektivu nebo týmu.“ Bývalá třídní učitelka také zmiňuje, jak důležitá byla kontinuita v podobě asistentky pedagoga, která s žákem pracovala již v mateřské škole a přinesla znalosti o žákových potřebách a metodách, které fungovaly, což velmi usnadnilo adaptaci na školní prostředí. Raná socializace v mateřské škole byla klíčová. Bývalá třídní učitelka uvádí, že znalost dětí žáka s PAS z mateřské školy umožnila vytvořit tolerantní a otevřené prostředí ve třídě. Speciální pedagog popisuje vliv rané socializace na sociální vztahy na druhém stupni „(...) on má tak hodnou třídu, tak připravenou, tak dobrou, takže on se vlastně nesetká s ničím hnusným, jo. On se s tím nesetkal, on nemá negativní zpětnou vazbu.“ Mluví však o vznikající sociální vzdálenosti mezi žáky „(...) když si ho vezmu, jako, na tom prvním stupni, tak ono to bylo takové, že ony se ty nůžky rozevírají, v těch sociálních dovednostech, prostě se rozevírají.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Tato kapitola obsahuje interpretaci výsledků výzkumu z dokumentů, pozorování a rozhovorů a závěrečné shrnutí.

5.1 Interpretace výsledků

Praktická část bakalářské práce byla věnována procesu sociální inkluze žáka s PAS v běžné základní škole, kdy hlavním cílem výzkumu bylo popsat tento proces. Závěrečná interpretace byla rozdělena do tří základních oblastí, kterými jsou: oblast sociální inkluze, oblast faktorů ovlivňující sociální inkluzi a oblast podpůrných strategií. Tato interpretace propojuje empirická data s teoretickými východisky, aby lépe osvětlila souvislost mezi zjištěním a teorií.

Z výzkumu vyšlo najevo několik klíčových faktorů, které ovlivňují úspěšnost sociální inkluze žáka s PAS.

Thorová (2016) uvádí, že děti, které vyrůstají s vrstevníkem s PAS, mají tendenci být tolerantnější a méně náchylné k předsudkům. Výzkum tento princip potvrzuje, protože spolužáci, kteří znají žáka od mateřské školy, ho vnímají jako přirozenou součást třídy. Spolužáci zároveň vnímají žákovu odlišnost jako přirozenou, což snižuje jeho stigmatizaci. Třídní učitelka zdůraznila „...*má velké štěstí, že je začleněný v této třídě, protože ta třída je na to zvyklá.*“ Kontinuita kolektivu od mateřské školy umožnila vrstevníkům vnímat žáka jako přirozenou součást kolektivu, jak potvrdila matka žáka: „...*měl hrozné štěstí v tom, že se s dětmi potkal už ve školce, kdy mu byly ty čtyři roky. Takže z mého pohledu, ty děti, když s ním rostly, tak ho vnímali jako přirozenou součást toho jejich kolektivu nebo týmu. A v tomto to pro ně, pro něho i pro mě bylo daleko jednodušší.*“

Také se potvrdilo, že příprava třídy na prvním stupni vytvořila tolerantní prostředí. Bývalá třídní učitelka popsala: „...*tak jsme říkali, že každý má jinou citlivost na vnímání určitých věcí a nebavili jsme se přímo o autismu, ale bavili jsme se prostě o tom, jak každý prožíváme situace individuálně.*“ Třídní učitelka potvrdila, že tento přístup pomohl vrstevníkům chápat žákovy odlišné projevy jako přirozené. „*Zároveň se s tou třídou i na prvním stupni pracovalo, takže tady tu jinakost se naučili vnímat docela pozitivně a akceptují ji.*“ Z výzkumu vyplývá, že pedagogové projevují snahu normalizovat žákovy odlišné projevy a podporovat prevenci stigmatizace, což pomáhá žákům chápat odlišnost jako individuální

charakteristiku. Přičemž Čadilová, et al. (2012) potvrzuje, že vzájemné pochopení a respekt mezi žáky má pozitivní vliv nejen na žáky s PAS, ale i na jejich spolužáky.

Speciální pedagog však upozorňuje, že spíše, než začleněný je tento jedinec jeho slovy „(...) *takový jako trpěný jedinec, jo, s kterým mnozí ti lidi, když se bavím třeba s jinýma sedmákama, když oni mluví, oni s ním ani nechtějí moc komunikovat, protože se bojí třeba, jak by zareagoval, ne že by jim něco udělal...*“ Matka žáka v rozhovoru zmínila přání, aby měl žák kamaráda, se kterým by mohl sdílet zájmy, žák však ve třídě někoho takového postrádá. Tento jev lze vysvětlit teoretickým rámcem Boucher (2017), která uvádí, že jedinci s PAS mají obtíže s rozpoznáváním emocí a chápáním neverbální komunikace, což výrazně omezuje jejich schopnost zapojit se do běžné sociální interakce. Tyto deficity v sociální oblasti žákovi ztěžují porozumění složitějším sociálním situacím, které jsou na druhém stupni častější z důvodu dynamičtějšího vrstevnického prostředí. Pozorování ukázalo, že žák odmítá práci ve dvojici a projevuje zlost, což lze přičíst jeho obtížím s porozuměním neverbálním signálům spolužáků, jak zdůrazňuje Boucher (2017).

Dále Bazalová (2023) zmiňuje, že žáci s PAS často preferují méně spontánní komunikaci a mohou mít problémy s pochopením dvojsmyslů nebo neočekávanými změnami v sociálních situacích. Tato charakteristika objasňuje žakovu averzi vůči skupinovým aktivitám, které vyžadují rychlou adaptaci na měnící se sociální podněty, a jeho preference pro individuální práci, kde může lépe kontrolovat prostředí.

Thorová (2016) uvádí, že poruchy řečové komunikace patří mezi hlavní znaky PAS a že sociální inteligence jedinců s PAS je často hluboce narušena a neodpovídá jejich kognitivním schopnostem. Žakova omezená verbální komunikace a obtíže s porozuměním sociálních situací, jako je škádlení spolužáky, tento deficit v sociální oblasti potvrzuje.

Naproti tomu pozorovaná žakova iniciativa při prezentaci knihy, kde využil své specifické zájmy, ukazuje potenciál pro sociální zapojení, což je v souladu s Bazalovou (2023), která zdůrazňuje, že využití specifických zájmů žáků s PAS může podporovat jejich sociální interakce. Tyto momenty, kdy žák získal uznání od spolužáků, posilují jeho sebevědomí, jak uvádí Thorová (2016) v souvislosti s pozitivními sociálními zkušenostmi.

Z pozorování vyplývá, že žák na neočekávané a nepříjemné podněty reaguje útekem či pláčem, což lze přičíst jako jeho citlivost na smyslové podněty, které by dle výzkumu Little (2017) škola měla preventivně zabezpečovat vytvořením relaxačních míst pro žáky s PAS. Z pozorování vyplývá, že konkrétní škola disponuje klidovou místností, její

využívání však limituje přítomnost speciálního pedagoga, který ji využívá jako svůj kabinet a často tam vede rozhovory s pedagogy nebo jinými žáky.

Čadilová, et al. (2012) zmiňuje, že při sociální inkluzi představuje zásadní roli vzájemná spolupráce a zainteresovanost všech účastníků tohoto procesu, tedy školy, poradenského systému a samotného žáka a jeho rodiny. Z výzkumu vyplývá, že úzká spolupráce s rodinou a profesionální přístup pedagogů, včetně asistentky pedagoga, je pro sociální inkluzi žáka s PAS klíčová. Aktivní zapojení rodiny dále posiluje sociální inkluzi žáka, přičemž matka žáka zmínila, že konzultuje s odborníky a hledá pro něj mimoškolní aktivity.

Výzkum identifikoval, že metoda strukturalizace se osvědčila, přičemž bývalá třídní učitelka zmínila: „*strukturu, jednak týdne, strukturu dne, ale i strukturu hodiny.*“ Zároveň potvrdila, že „*(...) pravidla, která si nastavujeme nebo i formy práce, které si nastavujeme s tímto žákem jsou vhodná i pro další děti. Struktura dne, struktura hodiny, struktura zadávání práce, jasné a stručné pokyny, a i schopnost vnímat individuální projevy a reakce, tak to je právě asi přínosem, jak pro celou třídu, takže to, co praktikujeme na autisty, tak může být přínosem i pro další děti.*“ Z pozorování vyplývá, že žák lépe funguje v prostředí s nastavenými pravidly. Přičemž Bazalová (2023) uvádí, že základní intervencí, kterou může škola žákům s PAS nabídnout, jsou – strukturované učení, motivace a odměny, piktogramy a procesuální schémata, které usnadní efektivní začlenění těchto žáků do kolektivu. Tyto metody pak pomáhají žákům s PAS lépe se orientovat ve školním prostředí, pochopit pravidla sociálních interakcí a také snižovat úzkost z nečekaných situací.

Bazalová (2023) dále uvádí, že žákům s PAS mohou být nápomocné nácviky sociálních dovedností či nácviky správných reakcí v určitých situacích, které často bývají součástí předmětu speciálněpedagogické péče (PSPP). Tento předmět bývá jedním z podpůrných opatření a je realizován speciálním pedagogem individuální nebo skupinovou formou. Z výsledků výzkumu se jeví, že individuální nácvik sociálních dovedností zlepšuje žákovu schopnost reagovat v sociálních situacích. Z pohledu speciálního pedagoga byl zaznamenán pokrok například ve spontánní omluvě během tělesné výchovy, z pozorování vyplývá, že žák vykazuje pokrok v iniciativě volby skupiny při zadané aktivitě.

Celkově z výzkumu vyplývá, že úspěšnost sociální inkluze je závislá na kombinaci příznivého prostředí, podpory ze strany školy a rodiny a zvládání individuálních výzev žáka.

5.2 Závěrečné shrnutí

Pro realizaci výzkumu byla stanovena hlavní výzkumná otázka: **Jak probíhá proces sociální inkluze žáka s poruchou autistického spektra v běžné základní škole?** Výsledky výzkumu na základě rozhovorů, pozorování a analýzy dokumentů ukazují, že dlouhodobé začlenění žáka do kolektivu od mateřské školy a podpora strukturovaného prostředí přispívají do značné míry k přijetí žáka třídním kolektivem. Bývalá třídní učitelka, současná třídní učitelka a matka žáka se shodují, že příprava třídy na prvním stupni vytvořila tolerantní prostředí pro žákovo přijetí, zatímco speciální pedagog poznamenává, že na druhém stupni dochází k větší sociální distanci kvůli změnám v pubertálním období a rychlejšímu sociálnímu rozvoji vrstevníků. Důkazem byly zejména rozhovory s participanty, kteří v souvislosti se začleněním žáka s PAS do třídního kolektivu zmiňovali, že třída žáka přijímá. Zároveň se však participanti shodují, a také z pozorování vyplývá, že vzdorovitost, obtíže s regulací emocí a nedostatečné povědomí pedagogů o problematice PAS představuje pro žákovu sociální inkluzi významné bariéry.

Výsledky výzkumu tedy odhalily, že při sociální inkluzi žáka s PAS existuje mnoho faktorů, které mohou žákovo začlenění pozitivně či negativně ovlivnit.

Mezi pozitiva sociální inkluze participanti uvádějí přijetí žáka vrstevníky díky dlouhodobé kontinuitě kolektivu, pokroky v sociálních dovednostech (např. iniciativa při komunikaci), podpora pedagogů a rodiny a přínos strukturovaného prostředí, které pomáhá nejen žákovi s PAS, ale i ostatním žákům. Mezi negativa participanti uvádějí sociální distanci na druhém stupni základní školy, žákovu averzi ke skupinovým aktivitám, smyslové přetížení a riziko sociální izolace zejména v období puberty.

První vedlejší otázka zněla: **Jaké faktory ovlivňují úspěšnost sociální inkluze žáka s poruchou autistického spektra?**

Z výzkumu vyplývá, že všichni participanti považují za klíčovou dlouhodobou kontinuitu kolektivu, díky níž je žák přijímán spolužáky. Bývalá třídní učitelka, současná třídní učitelka a matka žáka zmiňují, že příprava třídy na prvním stupni, zaměřená na akceptaci odlišností, významně přispěla k tolerantnímu prostředí. Všichni participanti se shodují, že profesionální přístup pedagogů zvyšuje úspěšnost sociální inkluze žáka s PAS. Dále z výzkumu vyplývá, že aktivní zapojení rodiny, včetně konzultací s odborníky, posiluje žákův sociální rozvoj.

Speciální pedagog však upozorňuje, že žákovy individuální obtíže, zejména smyslové přetížení a vzdorovitost, spolu s rostoucí sociální distancí na druhém stupni, zvyšují riziko sociální izolace.

Druhá vedlejší otázka zněla: **Jaké konkrétní podpůrné strategie se osvědčily při sociální inkluzi žáka s poruchou autistického spektra?**

Participantů se shodují, a z pozorování a analyzovaných dokumentů vyplývá, že strukturalizace prostředí, zahrnující jasnou strukturu, je klíčovou strategií, která pomáhá žákovi lépe zvládat školní prostředí a bývalá třídní učitelka zmínila, že strukturalizace je přínosná i pro ostatní žáky.

Všichni participantů uvádějí, že individuální nácvik sociálních dovedností zlepšuje žákovy reakce v sociálních situacích, přičemž pozorování ukázalo pokroky, například iniciativu při výběru skupiny. Z výzkumu vyplývá, že klíčové jsou také přizpůsobené mimoškolní aktivity, které podporují žákův sociální rozvoj v méně náročném prostředí.

Participantů se shodují, a z pozorování a analyzovaných dokumentů vyplývá, že příprava do školy a přechod na druhý stupeň, kdy seznámení s pedagogy a pečlivá příprava na vstup do školy či přechod na druhý stupeň usnadňují žákovu adaptaci.

Bývalá třídní učitelka zmiňuje, že asistentka pedagoga poskytovala klíčovou pomoc při zvládání školních nároků a sociálních interakcí, současná třídní učitelka zmiňuje, že asistentka pedagoga úzce spolupracuje s rodinou žáka.

Z výzkumu vyplývá, že škola se velmi snaží vytvářet strukturované prostředí, které je pro žáka předvídatelné, a využívá podpůrná opatření, jako je asistent pedagoga, individuální výuka se speciálním pedagogem a pravidelný nácvik sociálních dovedností. Tato opatření pomáhají žákovi lépe zvládat školní prostředí, i když přetrvávají výzvy, jako je vzdorovitost a přetížení, zejména nyní v období puberty.

Celkově je proces sociální inkluze žáka s PAS do značné míry úspěšný díky tolerantnímu prostředí, podpoře pedagogů a rodiny, ale je limitován žakovými individuálními obtížemi a sociálními změnami v období puberty, které vyžadují pokračující intervence.

Limity výzkumu

Je důležité zmínit, že výzkum byl veden formou případové studie, a jeho výsledky tak odrážejí konkrétní zkušenosti jednotlivých pedagogů v určitém školním kontextu. Z tohoto důvodu nelze získané poznatky zobecnit na celou populaci žáků s poruchou autistického spektra ani na všechny školy. Zároveň mohla role výzkumníka jako asistentky pedagoga ovlivnit vnímání žáka a jeho sociálních interakcí. Cílem bylo hlouběji porozumět specifikům vzdělávání a sociální inkluze jednoho konkrétního žáka s PAS v běžné základní škole prostřednictvím perspektivy pedagogických pracovníků a rodiče.

5.3 Doporučení pro praxi

Z výsledků výzkumu vyplývá, která opatření se při procesu sociální inkluze žáka s PAS jeví jako účinná. Konkrétně v oblasti sociálních interakcí se jedná o pravidelný nácvik sociálních dovedností se speciálním pedagogem. Pro tuto oblast lze doporučit zapojení žáka do aktivit, které reflektují jeho zájmy, což by mohl být významný krok k posílení jeho sociálních interakcí. Škola by mohla například zorganizovat třídní akce, kde by žák mohl předvést své schopnosti, což by podpořilo jeho postavení mezi vrstevníky. Tento přístup by tak mohl zvýšit žakovu ochotu zapojovat se do skupinových aktivit a posílit jeho sociální vazby.

Dalším doporučovanou metodou pro oblast sociálních interakcí je využívání metod role-play aktivit simulujících běžné třídní situace, jako je škádlení nebo změna zadání, mohou žákovi pomoci nacvičovat vhodné reakce, například slovní vyjádření nesouhlasu místo fyzické reakce. Klíčová je také spolupráce s rodinou. Rodiče žáka by měli být o používání strategií informováni a vyzváni, aby je aplikovali i v domácím prostředí, například pomocí stejných klíčových frází. Pravidelná konzultace s rodinou žáka zajišťuje konzistentní přístup. Tento přístup by mohl snížit počet konfliktů s vrstevníky a zvýšit žakovo sebevědomí v sociálních interakcích.

Dále z výsledků výzkumu také vyplývá, že vzdělání pedagogů o problematice PAS závisí na jejich odbornosti a také na dobrovolnosti. Bylo by vhodné posílit odborné kompetence pedagogů a podpůrných struktur školy. Je žádoucí, aby škola zajistila povinné školení o problematice PAS pro pedagogy a asistenty pedagoga, ideálně ve spolupráci s odbornými organizacemi. Tato školení by měla zahrnovat praktické strategie pro práci s žáky s PAS, například vytváření strukturovaného prostředí, zvládání impulzivních reakcí a komunikaci s rodinou. Pro zlepšení spolupráce mezi školou a rodinou žáka je vhodné zavést

strukturované konzultační schůzky, které budou mít jasně definované cíle a očekávání, aby se předešlo nedorozuměním. Tyto schůzky by měly zahrnovat shrnutí pokroku žáka a diskuzi o realistických cílech.

Znalosti pedagogů o problematice PAS souvisí s informovaností kolektivu. Navrhovaným doporučením je zvýšení povědomí třídního kolektivu o problematice PAS, aby se předešlo nedorozuměním a posměchu. Pro posílení empatie a prevenci šikany lze doporučit, aby školní poradenské pracoviště zorganizovalo interaktivní program pro třídu. Tento program by měl zahrnovat aktivity, jako jsou hry na rozpoznávání emocí, diskuze o odlišnosti nebo simulace smyslového přetížení, jako jsou brýle simulující rozptýlení, které pomohou vrstevníkům pochopit žákovy reakce. Program by měl být navržen tak, aby mohl být žák s PAS přítomen, pokud to zvládne, a případně sdílet své zájmy, což může podpořit jeho přijetí třídou. Dále by třídní učitelka měla během třídnických hodin vést diskuzi o respektu a spolupráci, například za pomoci příběhů či videí o různých potřebách žáků, které mohou posílit budování empatie. Tyto aktivity mohou výrazně snížit riziko sociálního vyloučení žáka s PAS z kolektivu.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala procesem sociální inkluze žáka s poruchou autistického spektra v běžné základní škole.

Práce byla strukturována do dvou hlavních částí. Teoretická část poskytla komplexní přehled o poruchách autistického spektra, včetně jejich charakteristik, historie, diagnostických klasifikací a specifík sociální interakce a komunikace. Dále se zaměřila na koncept sociální inkluze, její význam a faktory, které ji ovlivňují, jako jsou postoje pedagogů, role asistentů pedagoga, spolupráce s rodinou a reakce spolužáků.

Cílem práce bylo nejen analyzovat proces sociální inkluze žáka s poruchou autistického spektra, ale také popsat faktory, které sociální inkluzi ovlivňují a popsat, jaké podpůrné strategie se při sociální inkluzi žáka osvědčily. Praktická část představila výsledky kvalitativního výzkumu, který zahrnoval hloubkové rozhovory s pedagogy a matkou žáka, zúčastněné pozorování a analýzu dokumentů. Výzkum se soustředil na konkrétní případ žáka s poruchou autistického spektra, což umožnilo detailní zkoumání jeho začlenění do třídního kolektivu.

Výsledky výzkumu ukázaly, že sociální inkluze žáka s poruchou autistického spektra je komplexní proces, který je ovlivněn řadou pozitivních i negativních faktorů. Mezi klíčové pozitivní faktory patří dlouhodobá kontinuita třídního kolektivu, která usnadnila přijetí žáka vrstevníky, díky čemuž byl vnímán jako přirozená součást třídy. Důležitou roli sehrála také příprava třídy na prvním stupni, zaměřená na akceptaci odlišností, a aktivní zapojení rodiny, v rámci kterého rodiče konzultovali situaci dítěte s odborníky a hledali mimoškolní aktivity podporující sociální rozvoj žáka. Strukturované prostředí, individuální nácvik sociálních dovedností a přítomnost asistentky pedagoga se ukázaly jako efektivní podpůrné strategie, které pomáhaly žákovi lépe zvládat školní prostředí a sociální interakce. Na druhé straně výzkum odhalil i výzvy, jako je žákova vzdorovitost, smyslové přetížení a nedostatečná informovanost pedagogů o problematice poruch autistického spektra, ale také rostoucí sociální distance na druhém stupni v důsledku pubertálních změn a rychlejšího sociálního rozvoje vrstevníků.

Tato práce obohatila dosavadní poznání tím, že poskytla podrobný vhled do procesu sociální inkluze konkrétního žáka s poruchou autistického spektra a identifikovala konkrétní faktory

a strategie, které tento proces ovlivňují. Výzkum potvrdil teoretické poznatky autorů, kteří zdůrazňují význam rané socializace, stabilního prostředí a strukturovaných přístupů pro úspěšnou inkluzi. Současně však upozornil na praktické výzvy, jako je potřeba intenzivnějšího vzdělávání pedagogů a prevence sociální izolace v pubertálním věku. Navržená doporučení pro praxi, včetně pravidelného nácviku sociálních dovedností, zapojení žáka do aktivit reflektujících jeho zájmy, povinných školení pro pedagogy a interaktivních programů pro třídu, mají potenciál posílit efektivitu sociální inkluze.

Stanovený cíl práce byl naplněn. Výzkum poskytl komplexní obraz problematiky, který ukazuje, že úspěšnost sociální inkluze závisí na souhře příznivého prostředí, profesionální podpory a zvládání individuálních výzev žáka. Přesto je třeba brát v úvahu omezení výzkumu, zejména jeho zaměření na jeden konkrétní případ, což znemožňuje zevšeobecnění výsledků. Přes tato omezení nabízí práce cenné poznatky pro pedagogy, školy a odborníky, kteří se snaží podporovat inkluzivní vzdělávání.

V širším kontextu tato práce zdůrazňuje, že sociální inkluze není pouze o přítomnosti žáka s PAS ve třídě, ale o vytváření podmínek, které umožňují jeho plnohodnotné zapojení do sociálních vztahů a rozvoj jeho potenciálu. Doufám, že výsledky této práce přispějí k dalšímu výzkumu a inspirují školy k zavedení efektivních strategií, které podpoří žáky s poruchou autistického spektra i jejich vrstevníky v cestě k tolerantnější a otevřenější spolupráci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Bazalová, B. (2015). *Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Portál.

Bazalová, B. (2023). *Psychopedie*. Grada.

Boucher, J. (2017). *Autism Spectrum Disorder: Characteristics, Causes and Practical Issues* (2nd ed.). SAGE Publications.

Čadilová, V., Žampachová, Z. (2013). *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi*. PASPARTA.

Čadilová, V., Žampachová, Z. a kol. (2021). *Povolání: asistent pedagoga: Kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. PASPARTA

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.

Kendlíková, J. (2016). *Komunikace mezi školou a rodinou*. Pedagogické nakladatelství.

Kendlíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka s SVP*. Raabe.

Little, C. (2017). Social inclusion and autism spectrum disorder. In T. Williams (Ed.), *Supporting social inclusion for students with autism spectrum disorders* (pp. 9–20). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315279374>

Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L., & kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření: Obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*: Rozšířené a přepracované vydání. Portál

Raboch, J., Hrdlička, M., Mohr, P., Pavlovský, P. & Ptáček, R., (2015). *DSM–5: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Hogrefe –Testcentrum.

Slowík, J. (2012). *Speciální pedagogika*. Grada.

Internetové zdroje

Čadilová, V., Žampachová, Z., Hanák, P., Michalík, J., & Pelánová, V. (2012). *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Univerzita Palackého v Olomouci. https://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/PAS_Metodika.pdf

Česká republika. (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Zákony pro lidi. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2016). *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Thorová, K. (2021). *Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11)*. Autismport. Získáno 24. dubna 2025, z <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dlemezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. (2022a). *MKN–10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: Desátá revize*. <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec>

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. (2022b). *11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11): O klasifikaci*. Získáno 24. dubna 2025, z <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11#o-klasifikaci>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AAC Augmentativní a alternativní komunikační metody

APA American Psychiatric Association

ASD Autism Spectrum Disorder

DSM Diagnostický a statistický manuál duševních poruch

IVP Individuální vzdělávací plán

MKN Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PAS Poruchy autistického spektra

PSPP Předmět speciálněpedagogické péče

SPC Speciálně pedagogické centrum

SVP Speciální vzdělávací potřeby

ŠPP Školní poradenské pracoviště

ÚZIS Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR

WHO Světová zdravotnická organizace

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rozhovor s bývalou třídní učitelkou

Příloha P II: Ukázka IVP

Příloha P III: Ukázka dotazníku pro SPC

Příloha P IV: Ukázka kategorií kódů

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S BÝVALOU TŘÍDNÍ UČITELKOU

T: tazatel

D: dotazovaná

Rozhovor s bývalou třídní učitelkou žáka s PAS (od 1. do 5. třídy)

T: Ty jsi byla u žáka třídní učitelkou na prvním stupni od 1. do 5. třídy a chtěla bych se zeptat, jak jste se vlastně s žákem s poruchou autistického spektra seznámili?

D: Ano. Úplně první setkání bylo na informativní schůzce rodičů, kdy se rozdělovali žáci do tříd, respektive už byli předem rozděleni a na tomto setkání jsme i přerazovali žáka z jedné třídy do druhé, právě kvůli potřebě asistence a tam jsem se seznámila i poprvé s jeho asistentkou, která přicházela ze školky.

T: Takže vlastně paní asistentka s tímto žákem byla už ve školce a znali se.

D: Ano znali se, ze školky. Pracovala s ním minimálně dva roky.

T: A ty jsi se účastnila nějakého školení, nebo nějakého kurzu předtím, než jsi s tímto žákem začala pracovat?

D: V předchozím období jsem měla možnost se setkat s žákem, který měl autistické prvky a také měl asistentku, takže díky tomu jsem se seznámila s chováním těchto žáků a studovala jsem si literaturu. V rámci nějakého speciálního studia jsem se nevzdělávala, takže pouze samostudium z literatury.

T: Zeptám se, jaká byla spolupráce s rodiči? Jestli jste se nějak ten školní rok a na tu první třídu připravovali společně, nebo jste to pak komunikovali až v průběhu školního roku?

D: S rodiči jsme se setkali na stejné schůzce i s paní asistentkou a chtěla jsem vědět všechny možné zvláštnosti nebo situace, na které se budeme muset připravit. To znamená nějakou organizaci práce, na to, co je zvyklý ve školce, na zvláštnosti samotného žáka, které mohou mít vliv na vzdělávání a domluvili jsme se s maminkou na setkání o prázdninách před zahájením školní docházky, aby se s žákem mohla podívat do třídy, seznámila se. Respektive jeho seznámila s tím, kde je třída šatna, toalety. Celkově jsme se bavili o nastavení prvních kroků, které ve třídě uděláme. Výhodou bylo, že paní asistentka pracovala s žákem už ve školce, takže co se týče metod a vizualizace, kterou jsme potřebovali nastavit, tak to jsem se domlouvala už s paní asistentkou.

T: Takže vlastně tady tohle byla příprava a potom, když už se budeme bavit nejenom obecně o adaptaci, ale právě o sociálním začlenění žáka. Tak, jak jste s paní asistentkou pracovaly, aby ho ostatní žáci přijali?

Okomentoval(a): [JL1]: První zkušenost s žákem s PAS

Okomentoval(a): [JL2]: Navázání spolupráce s AP ze školky

Okomentoval(a): [JL3]: Dlouhodobá znalost mezi AP a žákem

Okomentoval(a): [JL4]: Předchozí zkušenosti s žáky s PAS, využití zkušeností z minulosti

Okomentoval(a): [JL5]: Sebevzdělávání, informovanost o PAS

Okomentoval(a): [JL6]: Seznámení s rodiči žáka s PAS

Okomentoval(a): [JL7]: Předávání informací o specifikách žáka

Okomentoval(a): [JL8]: Příprava na vstup do školy, podpora adaptace žáka na prostředí školy

Okomentoval(a): [JL9]: Pokračování podpory AP z MŠ do ZŠ

Okomentoval(a): [JL10]: Sdílení zkušeností mezi pedagogickými pracovníky, metoda vizualizace

D: S paní asistentkou jsme si hodně povídali o tom, jak probíhalo vzdělávání ve školce a jak si organizovali čas. No a s paní asistentkou jsme každý den hodnotily proběhlé situace, říkaly si, na co si musíme dát pozor v příštím dni. No a já jsem s ní konzultovala, jestli výuka může probíhat tak, jak mám naplánováno. Museli jsme si některé věci nastavit. To znamená nějakou strukturu, jednak týdne, strukturu dne, ale i strukturu hodiny. No a žáci přecházeli z jiné obce. To znamená, že ho minimálně pět dětí už znalost toho školkového prostředí a přijímaly ho takový, jaký je. No a ostatní žáci přicházeli do školy s tím, že byli otevření, že mají nové spolužáky a tento konkrétní žák s autismem se nechoval úplně moc jinak než běžní žáci, kteří si zvykají na školu. A pokud nastaly nějaké situace, kdy se třeba trochu rozzlobil, tak jsme to řešili, jako že každý na něco reagujeme, každý nějak vnímáme situace a podle toho jsou i naše reakce. Co se týče citlivosti, například na zvuky, na otevírání lahví nebo šustění sáčku, které mu vadí, tak jsme říkaly, že každý má jinou citlivost na vnímání určitých věcí a nebavili jsme se přímo o autismu, ale bavili jsme se prostě o tom, jak každý prožíváme situace individuálně. A jak každému z nás může něco vadit, takže je to spíš o nějaké jinakosti než přímo u autismu.

T: Takže vlastně v průběhu těch pěti let toho prvního stupně jste tu diagnózu jako takovou s dětmi neřešili, ale spíš jste to brali právě z pohledu té jinakosti?

D: Tak v prvních letech jsme se opravdu bavili o jinakosti, o individualitě každého. Slovo autismus jsme zřejmě nepoužili, nebo si nevzpomínám, ale bavili jsme se o toleranci nějakých projevů, protože tento žák nebyl jediný, kdo se projevoval specificky. Vstoupilo nám do toho období covidové, kdy jsme se neviděli a řešili jsme přes online výuku opravdu pouze učení no a ve 4. a 5. třídě sám žák pronesl, že je autista. Tak jsme si spíš vysvětlovali projevy, které jsou spojeny s autismem, ale opakovaně jsme to slovo nepoužívali. Bylo to ovlivněné i tím, že zpočátku maminka také mluvila o jinakosti, tak jsme převzali její terminologii.

T: A pozorovala si v průběhu toho prvního stupně nějak tu frekvenci stereotypních pohybů nebo takhle, jestli se to chování zvyšovalo.

D: Nevím, jestli se zvyšovala četnost, ale zvyšoval se zájem spolužáků, protože si všímali, že chlapec dělá specifické pohyby a přišlo jim to vtipné. Tak s tím jsme pracovali v rámci třídy. Tento žák také nevnímá v tělocviku, kdy jeho obratnost, prostě byla markantnější, respektive spíš neobratnost, tak se s tím žáci také srovnávali. Někdy ho povzbuzovali v dobrém smyslu, někdy ho povzbuzovali s nějakým nádechem posměchu. Tak jsme opět vysvětlovali ve třídě, co je vhodné, co je nevhodné, jak podpořit spolužáka a pořád pracovali s tím, že někdo je dobrý

Okomentoval(a): [JL11]: Sdílení zkušeností mezi pedagogem a AP, plánování struktury dne

Okomentoval(a): [JL12]: Reflexe výuky a každodenní evaluace, spolupráce učitele a AP

Okomentoval(a): [JL13]: Společné plánování výuky, úprava výuky dle potřeb žáka s PAS

Okomentoval(a): [JL14]: Strukturované učení, vytváření rutiny

Okomentoval(a): [JL15]: Přirozené přijetí vrstevníky, význam známých tváří při přechodu z MŠ do ZŠ

Okomentoval(a): [JL16]: Otevřenost kolektivu, inkluzivní klima ve třídě

Okomentoval(a): [JL17]: Normalizace odlišnosti a nevýrazňování diagnózy

Okomentoval(a): [JL18]: Vysvětlování odlišných reakcí žáka, podpora empatie a respektu u spolužáků, reakce na problémové situace

Okomentoval(a): [JL19]: Citlivost na zvuky, výchova k toleranci a respektování individuálních potřeb

Okomentoval(a): [JL20]: Nepoužívání diagnózy, přístup zaměřený na individualitu, podpora jinakosti

Okomentoval(a): [JL21]: Přístup zaměřený na individualitu, výchova k toleranci

Okomentoval(a): [JL22]: Nepoužívání diagnózy, podpora přijetí bez stigmatizace

Okomentoval(a): [JL23]: Normalizace odlišností ve třídě, individuální projevy všech žáků

Okomentoval(a): [JL24]: Dopad pandemie na sociální vztahy, oslabení sociálního kontaktu během distanční výuky

Okomentoval(a): [JL25]: Sebeidentifikace žáka, vědomí vlastní diagnózy

Okomentoval(a): [JL26]: Edukace o projevech bez nálepkování, pokračující citlivý přístup k tématu

Okomentoval(a): [JL27]: Respektování postoje rodičů žáka s PAS, používání stejného pojmu jako rodina žáka

Okomentoval(a): [JL28]: Reakce vrstevníků na stereotypní chování žáka s PAS, specifické chování žáka s PAS

Okomentoval(a): [JL29]: Práce se třídou, výchova k toleranci

Okomentoval(a): [JL30]: Motorické obtíže žáka s PAS, vnímání odlišnosti v tělesné výchově

Okomentoval(a): [JL31]: Protichůdné reakce, podpora i posměšky v tělesné výchově

v jistých oblastech a někdo právě potřebuje třeba pomoc. To vnímali v pozdějších ročnících, tím myslím tak ve 4. nebo 5. třídě i to, že pracuje s paní asistentkou. Zatím to brali tak, že na to byli zvyklí a neřešili tolik, že potřebuje pomoc, protože paní asistentka pomáhala i jiným žákům. V té 5. třídě už bylo výraznější, když měl speciální písemnou práci, čehož si děti všimly a dožadovaly se taky nějaké speciální vizualizace barevného textu a podobně.

T: Jak jste to řešili? Tady tu situaci, jak jste jim to vysvětlili?

D: Vysvětlovali jsme to tak, že ten žák má specifické písmo, veliké, které se nevejde do běžného řádku. Má problém ho přizpůsobit. Tak to byl jeden z argumentů, proč musí mít jiné řádkování a jinak vizualizovanou písemnou práci, my jsme pro zmínění ještě některým žákům také kopírovali nebo tiskli speciálně upravené nebo barevné verze písemné práce a rozdávání těchto speciálních prací bylo nahodilé, aby se prostřídala celá třída, že má taky barevný text nebo že to má zvýrazněné zadání, takže na tom jsme vlastně podobně, ale tento žák, že to má pravidelně. Tento žák, byl také zkoušen ústně. Běžně ústně nezkouším, ale v těchto případech jsem vždy přibrala dva další žáky, aby taky měli možnost se vyzkoušet ústně, a tak se prostřídala většina třídy, která o ústní zkoušení měla zájem. No a pak jsme ještě řešili, že někdy potřebujeme... zase o té jinakosti to bylo, že někdy potřebuje někdo víc něco vidět, někdo víc slyšet, ale že na samotné práci tento žák pracuje také sám, že mu nikdo neradí, takže ty podmínky jsou rovné.

T: Ano, mně se líbí, že jste to brali spíš obecně, aby to pochopila celá skupina, než abyste právě naopak jako zdůrazňovali nebo upozorňovali na to, že tento žák to má jinak. Tak, aby to pochopili všichni. Napadá mě, jestli se vyskytly nějaké konflikty ve třídě mezi žákem s autismem a spolužáky?

D: Vyskytly. Co si vzpomínám, tak se vyskytly například o přestávkách, kdy se chlapci honili, běhali po třídě a tento žák se k nim přidával, takže v uvozovkách zlobil s nimi. No, tak se dostal i do situace, kdy měl poznámku za nekázeň o přestávkách. Mamince jsme vysvětlovali, že v rámci spravedlnosti a začlenění do kolektivu je to tak vlastně v pořádku. Maminka byla i ráda, že má běžného chlapce. No a zlobili. Vzpomínám si, že chlapec se dostal i do situace, kdy se škádli s dalšími chlapci, a jak jak se chlapci občas žduchnou nebo nějak plácnou, ale v rámci pořádku hry, tak se tento chlapec, o kterém mluvíme, také dostal do fyzického kontaktu, kdy pak hůř zpracovával reakci. No a někdy nastaly situace, kdy běžní žáci se mu trochu posmívali a zneužívali toho, že tento žák má odlišné vnímání situací a dělali si z něj legraci. Kdy, pak žák, o kterém se bavíme i hůř, vyhodnotil, co je ještě legrace a kdy už je středem

Okomentoval(a): [JL32]: Vysvětlování různorodosti schopností ve třídě, normalizace podpory

Okomentoval(a): [JL33]: Uvědomění si podpory AP ze strany spolužáků

Okomentoval(a): [JL34]: AP podpora celé třídy, neexkluzivní podpora, prevence stigmatizace

Okomentoval(a): [JL35]: Individualizace výuky, viditelné odlišnosti v zadání

Okomentoval(a): [JL36]: Vnímání výhod podpůrných opatření, srovnávání žáků se žákem s PAS

Okomentoval(a): [JL37]: Vysvětlování specifických potřeb žáka s PAS, individualizace výuky

Okomentoval(a): [JL38]: Prevence stigmatizace, normalizace podpory, rovnost příležitostí

Okomentoval(a): [JL39]: Úprava způsobu hodnocení, rovnost příležitostí

Okomentoval(a): [JL40]: Vysvětlování různých učebních stylů, diferenciaci výuky

Okomentoval(a): [JL41]: Důraz na samostatnost, férovost podmínek

Okomentoval(a): [JL42]: Rovný přístup k pravidlům, sociální inkluze skrze běžné projevy

Okomentoval(a): [JL43]: Komunikace s rodiči, podpora začlenění

Okomentoval(a): [JL44]: Spokojenost rodičů s běžným fungováním dítěte v kolektivu

Okomentoval(a): [JL45]: Nedorozumění v sociálních situacích, potřeba podpory při sociálním učení

Okomentoval(a): [JL46]: Riziko šikany z důvodu odlišného vnímání sociálních situací, zneužívání jinakosti

nějakého posměchu. Opět jsme s paní asistentkou řešily situace, vysvětlovali, uváděli si příklady a vzpomínám si, že jsme dost často během prvního stupně zařazovali i chování v rámci modelových situací.

T: Ještě, když už jsme zmínili i ty rodiče, tak jaká byla vaše spolupráce?

D: Spolupráce byla velice úzká. Myslím si, že ještě užší byla s paní asistentkou. S rodiči, především v prvopočátku s maminkou, jsme se scházeli jedenkrát za dva měsíce přibližně, kdy jsme hodnotili uplynulé období, upozorňovali se na nějaké nesnáze, nebo na nějaká doporučení, co se týká režimu a práce. No a rodiče komunikovali s paní asistentkou prostřednictvím komunikačního deníku, kdy každý den dostali nějakou zprávu, ať už pozitivní, nebo i negativní, kdy třeba odmítal pracovat nebo kdy musel odejít na chvíli na zklidnění na koberec nebo na nějakou relaxační chvíli. Zpětně nám i rodiče dávali vědět, pokud se stala nějaká nezvyklá situace. Myslím si, že ta komunikace byla dost intimní. Co se týče informací z rodiny, ale my jsme s tím tak pracovali, že jsme se bavily pouze s paní asistentkou a braly si z informací věci, které mohou ovlivnit vzdělávání. Později, tipla bych si tak ve 4. třídě se ke schůzkám připojil tatínek a hovořili pak rodiče oba. A přidal se k nám i pan speciální pedagog, který se podílel na vedení rozhovoru. A k nastavování pravidel na druhém stupni.

T: A k tomu panu speciálnímu pedagogovi. Od jaké doby vlastně s tímto žákem pracoval? Od jaké třídy?

D: Tak jako konzultant s námi pracoval od té první třídy. Pak nám do toho vstoupilo covidové období, kdy jsme nebyli v tak úzkém kontaktu a myslím si, že od 4. nebo 5. třídy začal s námi jako s vyučujícími, a i s rodiči pracovat intenzivněji. V 5. třídě určitě, protože jsme se bavili o tom, co může chlapec čekat na druhém stupni, jaká úskalí budeme muset řešit, v čem zase jsou i pozitiva, nastavení chlapce. No a řešilo se tam i zintenzivnění práce v hodinách matematiky a individuální přístup k matematice. Domnívám se, že v 5. třídě už chlapec docházel na individuální vzdělávání v matematice za panem speciálním pedagogem. Tak se i zintenzivnila komunikace napříč školou a rodinou.

T: Ta individuální výuka matematiky s panem speciálním pedagogem pokračuje. A vlastně ty nácviky sociálních dovedností má s tímto žákem od 2. stupně?

D: Ne probíhal na prvním stupni s paní asistentkou. Pokud to bylo potřeba specifikovat přímo na tohoto žáka, paní asistentka s ním odcházela do jiné místnosti a pokud to byla...byly takové situace, které je možné aplikovat na celou třídu, tak jsme zařazovali do výuky pro všechny

Okomentoval(a): [JL47]: Obtíže žáka s vnímáním sociálních situací

Okomentoval(a): [JL48]: Spolupráce pedagoga a AP, práce se třídou

Okomentoval(a): [JL49]: Nácvik sociálních dovedností, prevence

Okomentoval(a): [JL50]: Úzká spolupráce s rodiči, podpora AP

Okomentoval(a): [JL51]: Pravidelné schůzky s rodiči žáka, reflexe pokroku žáka

Okomentoval(a): [JL52]: Každodenní komunikace AP s rodiči, komunikační deník

Okomentoval(a): [JL53]: Zpětná vazba ze školy, informace o aktivitách a rozvoji

Okomentoval(a): [JL54]: Sdílení relevantních informací, upozornění na neobvyklé události

Okomentoval(a): [JL55]: Důvěrná komunikace ze strany rodiny, výběr relevantních informací

Okomentoval(a): [JL56]: Zapojení obou rodičů do spolupráce se školou

Okomentoval(a): [JL57]: Spolupráce se speciálním pedagogem

Okomentoval(a): [JL58]: Spolupráce pedagogů na podpoře žáka s PAS

Okomentoval(a): [JL59]: Vliv pandemie na spolupráci

Okomentoval(a): [JL60]: Zintenzivnění spolupráce od 4. třídy

Okomentoval(a): [JL61]: Příprava na přechod na 2. stupeň, prevence

Okomentoval(a): [JL62]: Individualizace výuky, individuální matematika

Okomentoval(a): [JL63]: Individuální vzdělávání matematiky

Okomentoval(a): [JL64]: Posílení spolupráce mezi školou a rodinou

Okomentoval(a): [JL65]: Nácvik sociálních dovedností

Okomentoval(a): [JL66]: Práce mimo třídu s AP

žáky. Navštívila nás také organizace Za sklem, kde opět probíhaly aktivity a rozhovory v duchu i jinakosti.

T: Ano s touto organizací i nadále probíhá spolupráce. Napadá mě, když teď někdy můžeš přijít do této třídy a mít tam nějakou suplovanou hodinu, když se na to podíváš, přijde ti, že se žák v určitých oblastech zlepšil od té doby?

D: Sleduji tam podobné chování a podobné reakce jako na prvním stupni. Vzhledem k tomu, že jsem tam jenom krátce a málo, nedokážu posoudit posun do hloubky, ale při individuálním rozhovoru nemám moc pocit, že by se posouval milovými kroky. Ale ... na druhou stranu myslím, že zvládá pobyt a vzdělávání na druhém stupni.

T: Mě ještě napadá. Máš po této zkušenosti nějaká doporučení pro učitele, kteří by v budoucnu pracovali s žáky s poruchou autistického spektra, jestli tě něco napadá?

D: Pro vyučující, kteří se ještě nesetkali s žákem s poruchou autistického spektra, doporučuji prostudovat si literaturu, ale zároveň mít i na vědomí, že každý žák je individuální. Bude se projevat jedinečně, že nemusí mít v plné míře všechny projevy autismu. A pravidla, která si nastavujeme nebo i formy práce, které si nastavujeme s tímto žákem jsou vhodná i pro další děti. Struktura dne, struktura hodiny, struktura zadávání práce, jasné a stručné pokyny, a i schopnost vnímat individuální projevy a reakce, tak to je právě asi přínosem, jak pro celou třídu, takže to, co praktikujeme na autisty, tak může být přínosem i pro další děti, ale zároveň je nutné si zmapovat i situaci doma, jak jsou nastavení rodiče, co jsou ochotni dělat doma, kde jsou hranice. No a velice citlivě komunikovat jak s žákem, tak právě s rodiči, protože pro ně je to zátěžová situace, ale i když jsou spolupracující, tak asi to bude téma, které pro ně není snadné.

T: Děkuji.

D: Možná bych ještě chtěla doplnit. Je tedy nezbytná úzká spolupráce s asistentkou, protože ta žáka má na starosti i přestávkách i v hodinách, kde neučí třídní učitel a zná toho žáka popravdě mnohem víc.

T: A jak by zhodnotila tu spolupráci s paní asistentkou na prvním stupni?

D: Spolupráce byla na vysoké úrovni. Paní asistentka má cit pro zvládnutí situace pro předcházení konfliktů a její komunikační schopnosti, co se týče mezi učiteli mezi rodiči, jsou opravdu výjimečné. Byla oporou jednak tomuto žákovi i dalším dětem.

Okomentoval(a): [JL67]: Inkluze, společné aktivity pro celou třídu

Okomentoval(a): [JL68]: Spolupráce s organizací Za sklem, podpora jinakosti a inkluze

Okomentoval(a): [JL69]: Kontinuita chování žáka s PAS

Okomentoval(a): [JL70]: Srovnání mezi prvním a druhým stupněm

Okomentoval(a): [JL71]: Omezený pozorovací čas na hodnocení pokroku

Okomentoval(a): [JL72]: Posouzení rychlosti pokroku žáka s PAS

Okomentoval(a): [JL73]: Adaptace na 2. stupeň, zvládání nových věcí

Okomentoval(a): [JL74]: Příprava na práci s žákem s PAS, informovanost o PAS

Okomentoval(a): [JL75]: Vnímání individuality žáka, variability projevů PAS

Okomentoval(a): [JL76]: Vhodnost používání univerzálních přístupů ve třídě

Okomentoval(a): [JL77]: Strukturalizace a jasnost zadání

Okomentoval(a): [JL78]: Vzájemný přínos

Okomentoval(a): [JL79]: Zohlednění rodinné situace, komunikace s rodiči žáka

Okomentoval(a): [JL80]: Citlivá komunikace s žákem i s rodiči

Okomentoval(a): [JL81]: Emoční náročnost pro rodiče, spolupráce s rodiči

Okomentoval(a): [JL82]: Důležitost spolupráce s AP, role AP

Okomentoval(a): [JL83]: Role AP, znalost žáka s PAS

Okomentoval(a): [JL84]: Hodnocení spolupráce s AP

Okomentoval(a): [JL85]: Prevence konfliktů, komunikační dovednosti AP

Okomentoval(a): [JL86]: Podpora AP žáka a celé třídy

T: Ještě vzhledem k tomu, že moje téma bakalářské práce je především sociální inkluze, tak mě napadá, jestli si jako třídní pozorovala, že má tento žák ve třídě kamarády.

D: Hmm. To je těžko odpovědět, protože nedá se říct, že by měl úplně kamaráda, s kterým by trávil čas, ale byly zas děti, které si s ním hrály, spolupracovaly. Myslím si, že měl i hodně štěstí, že je v této třídě, protože tyto děti jsou nastavené velice empaticky tolerantně, což na prvním stupni bylo úplně úžasné, že neřešily, že by s ním nechtěly pracovat. Ano, občas v tělocviku nechtěly, aby byl v týmu, protože je pomalý, ale na druhou stranu, když už se zapojil, tak ho povzbuzovaly. Párkrát se setkal i mimo školu s některými žáky. Neodmítali ho, což považuju za spíš za úspěch, ale nedokážu říct, jak on sám vnímá vztahy ve třídě, jestli vnímá slovo kamarád tak jak ho vnímáme my.

T: Určitě máš pravdu v tom, že právě má jiné vnímání, co se týče kamarádství. A ta pomoc spolužáků probíhá i teď na druhém stupni je to podobně.

D: Myslím si, že ta spolupráce s tímto žákem je přínosná pro třídu, protože to, že musí některé věci třeba zkousnout, když se tento chlapec zlobí nebo se vzteká, vztekal se i při předávání bonbónů se rozčílil, že žádný bonbon nechce a pro ty děti to bylo ze začátku šok, protože proč se zlobí, když přicházím v dobrém, tak jsme si vysvětlovali, že to nesouvisí s jejich osobou, že to je prostě reakce na to, že to nechce a ne že by byl nepřátelský, tak pak si zvykli, že tyto projevy jsou takové, že se občas zlobí výrazně než ostatní, že to neumí neřít, ale berou to asi jako to, tak je prostě součástí jeho osobnosti.

T: Myslím si, že žáci měli opravdu dobrou přípravu, protože i naopak umí teď na druhém stupni tak hezky nastavit ty hranice, co jim není příjemné z jeho strany.

D: Chtěla bych tady ještě vložit myšlenku, že toto všechno by asi nefungovalo tak dobře, kdyby nepracovala rodina. Oni se mu věnují skutečně hodně. Maminka vkládá spoustu energie do příprav a to myslím, jak už příprav na výuku, tak i příprava na nečekané situace, kdy jsme jeli na školu v přírodě, tak jsme s maminkou konzultovali, co bude, jak to asi bude probíhat. Ona nám dávala informace, na co si máme dát pozor, jaké má zvyklosti před spaním, co třeba může být problém v konzistenci nebo přípravě jídla. Dávala nám informace, když byl nemocný, tak co dělali doma, jak to probíhalo. My jsme jí zasedávali informace, když jsme někde šli. Takže ta příprava no a celkově to propojení. Myslím si, že to dává ten dobrý směr.

T: Souhlasím, maminka v tom vlastně pokračuje i na druhém stupni. Ačkoliv si myslím, že to vzhledem k počtu předmětů, které narostly, musí být pro ni ještě o něco náročnější, ale

Okomentoval(a): [JL87]: Sociální interakce, kamarádské vztahy

Okomentoval(a): [JL88]: Tolerance a empatie ve třídě, podporující kolektiv

Okomentoval(a): [JL89]: Podpora spolužáků v tělesné výchově

Okomentoval(a): [JL90]: Sociální vztahy mimo školní prostředí

Okomentoval(a): [JL91]: Akceptování žáka ostatními žáky

Okomentoval(a): [JL92]: Vnímání vztahů žákem

Okomentoval(a): [JL93]: Vliv na třídu, přínos inkluze pro ostatní děti

Okomentoval(a): [JL94]: Učení tolerance a reakcí na situace

Okomentoval(a): [JL95]: Počáteční obtíže ve třídě

Okomentoval(a): [JL96]: Objasnění specifických reakcí, rozvoj empatie a porozumění

Okomentoval(a): [JL97]: Přijetí jinakosti

Okomentoval(a): [JL98]: Role rodiny v inkluzi, komunikace s rodinou žáka

Okomentoval(a): [JL99]: Příprava na školní akce, spolupráce s rodiči při organizaci školních akcí

Okomentoval(a): [JL100]: Vzájemné předávání informací o žákových specifických potřebách mezi rodinou a školou

Okomentoval(a): [JL101]: Vnímání klíčové role rodiny pro úspěšnou inkluzi žáka

ta spolupráce pokračuje nadále takhle. Za mě je to všechno, já ti moc děkuji, máš ještě něco, co bys chtěla říct na závěr?

D: Přemýšlím, v tuto chvíli ne.

T: Dobře, děkuji moc za rozhovor.

D: Rádo se stalo.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA IVP

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka			
Datum narození	3. 5. 2011		
Bydliště			
Škola	Základní škola		
Ročník	7.	Školní rok	2024/2025

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	SPC, Středová 4694, Zlín 76005		
Kontaktní pracovník ŠPZ			
Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka	Klinický psycholog Mgr. Logopedka Mgr. Speciální pedagog Bc. Občanské sdružení Za Sklem Dětský neurolog MUDr. (jen při změně stavu)		

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	27.9.2022
Zdůvodnění:	
IVP byl zpracován na základě Doporučení ŠPZ k zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Jedná se o chlapce se speciálními vzdělávacími potřebami (PAS a porucha učení, která zahrnuje matematické schopnosti a dovednosti) je vzděláván dle ŠVP vycházejícího z RVP ZV, za podpory IVP a asistenta pedagoga. Do IVP je zapracována modifikace obsahu učiva matematiky a úprava očekávaných výstupů až na minimální požadovanou úroveň. IVP plně vychází a respektuje ŠVP Základní školy a je součástí dokumentace žáka.	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	bude pracovat s asistentem pedagoga. Zohlednění výrazně nerovnoměrného kognitivního profilu, aktuální úrovně mentálního výkonu v oblasti hraničního pásma. Zohlednění deficitů v grafomotorice. Zohlednění rozptýlené pozornosti. Zohlednění deficitů v komunikačních a sociálních dovednostech. Zajištění podpůrných pomůcek pro pochopení učiva, relaxačních pomůcek pro kompenzaci zátěže.
--	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	ČJ, M, AJ, PŘ, Z, F, D, VV, PV, TV, HV, INF, VKO, VKZ, NJ
---	---

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)
--

Metody výuky (pedagogické postupy)	- metoda individuálního přístupu – v případě, že potřebuje vysvětlení, ujištění o správnosti při plnění zadaných úkolů, na případné změny upozorňovat včas, s dostatečným předstihem; - metoda vizualizace – rozvrh hodin s vizualizací přestávky, aby měl Václav vizuální oporu a věděl, co bude následovat (zvláště při změnách); v některých předmětech (VV, PČ) může dostat návod na práci opět v podobě piktogramů/návodu, aby věděl, jak se bude daná činnost realizovat - tzv. procesuální schéma; - práce s barevným zvýrazněním v textu (barevné odlišení důležitých a méně důležitých informací) - metoda postupných kroků (při učení se novým vědomostem a dovednostem specifikovat konkrétní postup jednotlivých kroků – tyto nejdříve zafixovat, upevnit a následně postupovat dále); - metoda povzbuzování – přispívá k aktivizaci žáka, vede k posilování jeho pozitivních reakcí; - při výuce využívat především metody dovednostně-praktické a názorně-demonstrační – předem připravené pomůcky a pracovní listy, pomůcky pro lepší pochopení, vizuální podporu, zafixování a uplatnění učiva (přehledy, vzorce, tabulky, názorné pomůcky); použití pomůcek má sloužit k pochopení učiva a schopnosti pracovat samostatně. - metoda nácviku sociálních dovedností (tj. dopomoc při komunikaci v kolektivu vrstevníků, povzbuzování při úspěšné kooperaci s vrstevníky, posilování pozitivních reakcí); - respektování pomalejšího pracovního tempa a kolísající koncentrace pozornosti, zadávat žákovi takové množství úkolů, které bude schopen dokončit. Možnost ústního ověřování znalostí.
Úpravy obsahu vzdělávání	Posílení rozvoje školních dovedností žáka, pracovat dle metody strukturovaného učení.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Očekávané výstupy sníženy ve vzdělávacím předmětu matematika a její aplikace
Organizace výuky	Úprava organizace a průběhu vzdělávání žáka vychází ze specifík podmínek vzdělávání a usnadňuje vzdělávání žáka. Plně respektuje individualitu žáka, jeho momentální zdravotní a psychický stav. V průběhu výuky se klade důraz na zkvalitnění koncentrace pozornosti žáka, dodržování hygieny vzdělávacího procesu a vzájemné spolupráce. Speciální učebnice: Kompenzační pomůcky: Masážní ježci, masážní podložky, sedací vak (relaxace), zátěžové pytle. Předmět speciálně pedagogické péče – Podpora pedagoga prostřednictvím asistentky pedagoga ve všech vyučovacích předmětech.
Způsob zadávání a plnění úkolů	Vizuální opora při zadávání úkolů, požadovat od žáka zpětnou vazbu – jestli dobře porozuměl. Podpora samostatnosti , aby si zadání přečetl sám a zkusil mu tak porozumět (v těchto případech je však nutno přesnost porozumění ověřit). Zadávání úkolů v míře, která je žákem dosažitelná, kratší zadané úkoly. Úkoly jsou především doplňovací, s minimálním vlastním přepisem.

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA DOTAZNÍKU PRO SPC

V případě, že je žák z některých předmětů uvolněn, napište z kterých:

Není z žádného předmětu uvolněn, výuka matematiky však probíhá duálně se speciálním pedagogem a žákyní 8. ročníku a další 4 vyučovací hodiny (ČJ, VV, 2 PŘ) probíhají individuálně s druhým speciálním pedagogem.

Jaké je chování žáka ve výuce?

Jak respektuje požadavky a pokyny pedagogů, jaký má postoj ke školní práci a činnosti, včetně aktivity a snahy při vyučování, zájmu, pozornosti, paměti, pracovního tempa...

Žák je ve výuce spíše pasivní, pracuje podle svého tempa. V případě zájmu o probírané učivo dokáže žák být i poměrně aktivní a doptává se pedagogů. Žák respektuje pravidla a požadavky pedagogů. Vznikají však situace, kdy s požadavky nesouhlasí, především v situacích, kdy s nimi není dopředu seznámen. V hodinách matematiky požadavky pedagoga nerespektuje nejčastěji ve chvíli, kdy se mu něco nepodaří, poté reaguje odmítavě, ale také v situacích větší nepohody a přetížení. Převažuje dobrá mechanická paměť.

Jaké je jeho chování mimo vyučování?

Jak se chová během přestávek, během kroužků organizovaných školou, ve školní družině, jaké má vztahy s vrstevníky, jaké je jeho začlenění a schopnost spolupracovat s druhými...

Žák tráví přestávky převážně sám, někdy dochází k interakci se spolužáky. Pobíhá po chodbě a často se projevují jeho stereotypní pohyby (např. mávání rukama, ruce blízko u obličeje a plácání do břicha). Došlo k několika případům nevhodného chování spolužáků vůči Václavovi, ale také k situacím, kdy nepřečetl vrstevnický běžné chování a reagoval nepřiměřeně, čímž vyvolal negativnější reakci. Ta ho rozhodila tak, že plakal. Oproti minulému roku je však viditelný pokrok v rámci skupinové práce a celkové interakce ve třídě. Žák si dokáže sám vybrat, s kým by chtěl spolupracovat.

Jak probíhá spolupráce s rodinou a domácí příprava?

Jakou formou a jak často rodiče komunikují se školou, zda komunikují jen s pedagogy, či vyhledávají podporu i jiných pracovníků školy...

Spolupráce s rodinou je na výborné úrovni, rodiče nejvíce komunikují s asistentkou pedagoga pomocí komunikačního deníku, s třídní učitelkou a se speciálním pedagogem. Dochází k pravidelným schůzkám. Domácí příprava je výborná, díky ní zvládá předměty s maximálním nasazením.

Co se ve výuce a v přístupu k žákovi osvědčilo?

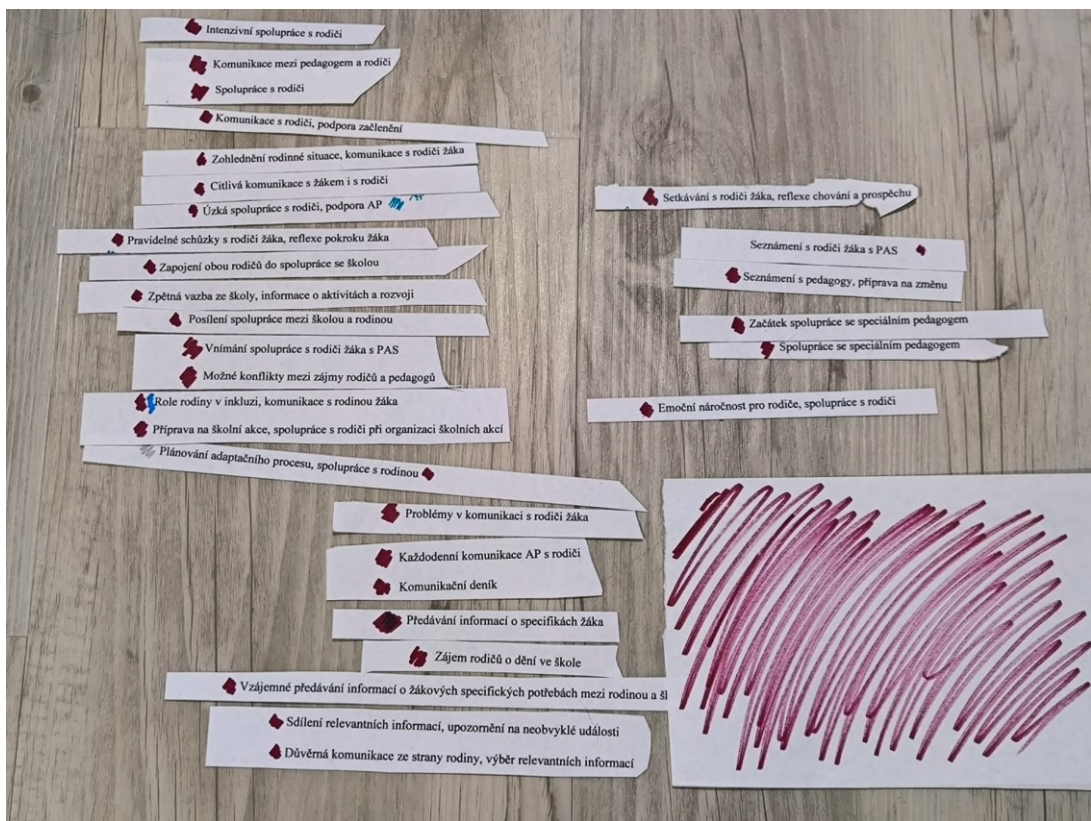
Jaké pomůcky, jaký způsob vysvětlení, procvičování a ověřování učiva...

Především v matematice využívá žák přehledové tabulky, manipulační pomůcky (krychle, modely těles), pomůcky pro převody jednotek, online nástroje, aplikaci Včelka. Metoda individuálního přístupu, metoda vizualizace, metoda postupných kroků, metoda povzbuzování, metody dovednostně-praktické a názorně-demonstrační, metoda nácviku sociálních dovedností.

V případě potřeby doplňte, prosím, další důležité údaje:

V návicích sociálních a emočních dovedností (předmět speciálně pedagogické péče) pracuje žák velmi dobře a stejně se i chová – se především nerad zamýšlí nad svými emocemi, názory, postoji, respektive to neumí. Ne zcela rád reaguje na doporučení, aktivity, hraní rolí, jak se chovat v případě, že se mu někteří žáci smějí, projevují se vůči němu nevhodně – odpovídá, že to nemá cenu, že to nepomůže apod.

Každodenní komunikace AP s rodiči, komunikační deník
 Pokračující podpora speciálních pedagogů
 Podpora inkluze ve škole
 Vnímání podpory inkluze žáků s SVP a řízení se dle doporučení SPC a poradny
 Společné plánování výuky, úprava výuky dle potřeb žáka s PAS
 Přítomnost AP na letním táboře, podpora inkluze
 Spokojenost s tehdejší systém podpory žáka
 Předchozí nastavená podpora na konkrétního žáka
 Individuální výuka angličtiny s AP
 Individuální výuka
 Pokračování podpory AP z MŠ do ZŠ
 Podpora AP žáků a celé třídy
 Role AP, znalost žáka s PAS
 Hodnocení spolupráce s AP
 Navázání spolupráce s AP ze školky
 Důležitost spolupráce s AP, role AP
 Dlouhodobá znalost mezi AP a žákem
 Kontinuita podpory AP ze školky, iniciativa AP
 Vstřícnost školy, výhoda dlouhodobé spolupráce AP s žákem
 Prevence konfliktů, komunikační dovednosti AP
 Dlouhodobá podpora AP, stabilita v pedagogické podpoře žáka s PAS
 Klíčová role AP při individuální matematice
 Spolupráce pedagoga a AP, práce se třídou
 Podpora AP
 Podpora speciálních pedagogů
 Iniciativa AP, práce s piktogramy v tělesné výchově



- Význam rané socializace, známé tváře ze školky
- Přirozené přijetí vrstevníků do kolektivu
- Usnadnění inkluze díky stejnému kolektivu

- Přirozené přijetí vrstevníků, význam známých tvář při přechodu z MŠ do ZŠ

- Role kroužků v sociální inkluzi, externí aktivity jako podpora sociálních dovedností

- Otevřenost kolektivu, inkluzivní klima ve třídě

- Role dlouhodobé znalosti dítěte s PAS v kolektivu, výhoda předstředního sociálního propojení kolektivu

- Vliv pandemie na spolupráci
- Zintenzivnění spolupráce od 4. třídy
- Příprava na přechod na druhý stupeň, prevence
- Individualizace výuky, individuální matematika
- Individuální vzdělávání matematiky

- Důvod pro spolupráci na výzkumu, říkáte na posun ve společnosti
- Převzetí třídy na druhý stupeň

- Rovný přístup k pravidlům, sociální inkluze skrze běžné projevy

- Důraz na pozitivní vliv kolektivu pro žáka s PAS
- Vědomost rodiny za fungující kolektiv

- Spokojenost rodičů s běžným fungováním dítěte v kolektivu

- Práce mimo třídy s AP

- Vnímání klíčové role rodiny pro úspěšnou inkluzi žáka

- Role kroužků a kamarádů v sociální inkluzi

- Předchozí zkušenosti s žáky s PAS, využití zkušenosti z minulosti

- Důležitý přístup k výuce matematiky s cílem sociální interakce, podpora ze strany rodiny

- Připravenost třídy z prvního stupně, práce s jinakostí, tolerancí

- Tolerance a empatie ve třídě, podporující kolektiv

- Podpora zapojení do veřejného života, začlenění do společenských aktivit, otevřenost

- Přijetí komunitou a podpora, zvýšené povědomí o dítěti v komunitě

- Podpora účasti žáka s PAS na školních akcích, snaha školy o zapojení žáka i přes předchozí absenci

- Osvěta o PAS, práce se třídou, reakce žáků – uvědomění si nevhodného chování vůči jinakosti

- Objasnění specifických reakcí, rozvoj empatie a porozumění

- Přijetí jinakosti

- Přístup zaměřený na individualitu, výchova k toleranci

- Normalizace odlišnosti ve třídě, individuální projevy všech žáků

- podpora přijetí bez stigmatizace

- Edukace o projevech bez nálepkování, pokračující citlivý přístup k té

- Důležitost otevřenosti a přijetí

- Vysvětlování různorodosti schopností ve třídě, normalizace podpory
- Uvědomění si podpory AP ze strany spolužáků
- AP podpora celé třídy, neexkluzivní podpora, prevence stigmatizace
- Individualizace výuky, viditelné odlišnosti v zadání
- Vnímání výhod podpůrných opatření, srovnávání žáků se žákem s PAS
- Vysvětlování specifických potřeb žáka s PAS, individualizace výuky
- Odůvodnění podpůrných opatření, transparentní komunikace se třídou
- Prevence stigmatizace, normalizace podpory, rovnost příležitostí
- Úprava způsobu hodnocení, rovnost příležitostí
- Vysvětlování různých učebních stylů, diferenciace výuky
- Důraz na samostatnost, férovost podmínek