

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**VZDĚLÁVÁNÍ PERSPEKTIVOU AUTISTŮ A JEJICH
RODIN
POHLEDY NA VZDĚLÁVÁNÍ V PROSTŘEDÍ ZŠ BĚŽNÉ VERSUS
ZŠ SPECIÁLNÍ
DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Lucie Hranáčová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.

Plzeň, 2022

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 1. června 2022

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Šárce Káňové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a cenné rady, které mi při vedení této diplomové práce věnovala. Dále děkuji všem pedagogům a respondentům, kteří se podíleli na výzkumném šetření této práce. Velké díky patří mé rodině, která mi byla oporou po celou dobu studia.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	5
ÚVOD	6
1 AUTISMUS.....	7
1.1 CHARAKTERISTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	7
1.2 ETIOLOGIE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	11
1.3 DIAGNOSTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	12
2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	19
2.1 PRÁVNÍ ÚPRAVA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI DO ROKU 2016	19
2.2 PRÁVNÍ ÚPRAVA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI OD ROKU 2016	21
3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S AUTISMEM	24
3.1 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S AUTISMEM	24
3.2 SOUČASNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S AUTISMEM	26
4 SHRNUÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK	29
5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	31
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE	32
5.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A VÝZKUMNÝ DESIGN	32
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	33
5.4 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	34
5.5 PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT.....	35
5.6 METODY SBĚRU DAT.....	35
5.7 TECHNIKY SBĚRU DAT	36
5.8 ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT	36
5.9 ROLE VÝZKUMNÍKA.....	37
6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	38
6.1 ROZHOVORY S RODIČI	38
6.2 ROZHOVORY S ŽÁKY.....	47
6.3 ROZHOVORY S PEDAGOGY ZŠ A ZŠS.....	50
6.4 PŘÍPADOVÁ STUDIE	55
6.5 SHRNUÍ EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	61
7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	67
7.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI A REFLEXE PROVEDENÉHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	68
ZÁVĚR.....	69
RESUMÉ.....	I
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	III
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	V
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

MKN-10 – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

PAS – Poruchy autistického spektra

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP – Rámcově vzdělávací program

SVP - Speciální vzdělávací potřeby

SPC – Speciálně pedagogické centrum

ŠPZ – Školní poradenské zařízení

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicaped Children

Úvod

Ačkoliv byl autismus prvně popsán již roku 1911, bylo toto téma dlouho společností opomíjeno (Thorová, 2006). Za posledních pár let se s tímto postižením setkáváme stále častěji. Osoby s poruchami autistického spektra (dále jen „PAS“) jsou běžně začleňováni do společenského života. Prioritou je, aby byli žáci s různým typem PAS vzděláváni v základních školách běžných, ne vždy je toto však v silách dítěte. Od roku 2016, co se volby školy týká, je velmi dbáno na přání zákonodárných zástupců. Pokud dítě nezvládá výuku na základní škole běžné, je na jejich uvážení, zda se má jejich dítě dále vzdělávat na základní škole běžné nebo přestoupit na základní školu speciální.

Autismus mě zajímá již několik let, a to že bude moje pedagogická kariéra směřovat ve směru speciální pedagogiky, jsem věděla již v prvním ročníku studia. Prvně jsem se osobně s autismem setkala při výkonu pedagogické praxe v základní škole speciální. V září roku 2021 jsem na tomto typu školy byla zaměstnána jako třídní učitelka. Nyní se sama aktivně účastním vzdělávání a výchovy žáků s PAS. Zároveň mám možnost sledovat výuku, výukové metody a přístupy svých zkušenějších kolegů k těmto dětem.

Díky zvolenému tématu mé diplomové práce „Vzdělávání perspektivou autistů a jejich rodin. Pohledy na vzdělávání v prostředí ZŠ běžné versus ZŠ speciální“, sběru dat, informací, rozhovorů s rodiči, dětmi a pedagogy, jsem zároveň měla možnost nahlédnout do vzdělávání žáků s PAS na ZŠ běžných. V práci se zaměřuji na tyto otázky: „Jaké jsou důvody rodičů k přestupu jejich autistického dítěte ze ZŠ běžné do ZŠ speciální? Jak a čím tyto žáci omezují výuku na základních školách běžných? Jak umožňuje základní škola speciální, žákovi s autismem snazší začlenění do kolektivu? Do jaké míry je přestupem ze základní školy běžné do základní školy speciální žákovi usnadněno vzdělávání? Jaké shledávají výhody či nevýhody vzdělávání dítěte s PAS v obou školských zařízeních?“

Cílem práce je „provést sondu do vzdělávání žáků s PAS na ZŠ běžné a ZŠ speciální a zjistit hlavní důvody přestupu žáků s PAS ze ZŠ běžné do ZŠ speciální“.

Tato práce může být nápomocná jak pedagogům, speciálním pedagogům, tak i rodinám s dětmi s PAS.

1 AUTISMUS

V první kapitole této práce se věnujeme poruchám autistického spektra, blíže je specifikujeme a klasifikujeme jednotlivé poruchy. Dále se věnujeme diagnostické triádě a popisujeme jednotlivé problémové oblasti v chování dětí s těmito poruchami.

1.1 CHARAKTERISTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Autismus, řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy (Bartoňová, a kol., 2007). Slovo autismus pochází z latinského autos, neboli „sám“. Poprvé toto slovo použil švýcarský psychiatr Eugen Bleuler (Némethová, 2004). Z pohledu pedagogického je autismus poruchou vývojovou. Projevem je nemožnost navazovat sociální kontakty a dále dochází k nedorozumění jedince s autismem, při sdělování svých potřeb druhému člověku. Nechápu, proč jim ostatní lidé nerozumí. Jeví se jako osamělé bytosti uzavřené do sebe (Průcha, a kol., 2003).

Pervazivní, neboli „všepronikající“ je porucha, která silně zasahuje vývoj dítěte v několika směrech. Jedná se o poruchy nejzávažnější, z hlediska mentálního vývoje. Jsou zasaženy všechny oblasti sociální interakce, komunikace a představitosti. Dítě nedokáže reagovat a vyhodnocovat situace stejně, jako dítě zdravé. Triáda problémových oblastí je stěžejní při diagnóze poruch autistického spektra. Tyto pervazivní poruchy se projevují v prvních letech života. Dle Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen „MKN-10“) patří autismus mezi poruchy psychického vývoje. Jak jsme již řekli, autismus narušuje oblast komunikace, autisté tak mají omezený způsob dorozumívání se, velká část autistů nemluví vůbec. V oblasti sociální interakce nemají autisté rádi dotyky, pohlazení, oční a jakýkoliv fyzický kontakt. Jakákoliv změna autistu rozhodí a může ho dovést až k agresivitě. U některých autistů se objevují různé stereotypní pohyby, jako je například pohupování, kmitavé pohyby rukou, apod. (Thorová, 2006).

Každý klient s autismem je jiný a má na to své právo. Tak jako každý jiný člověk, je i člověk s autismem náš spoluobčan, který se ovšem neuzavírá do svého světa, nýbrž ho tam vyháníme sami naší nevědomostí, nezájmem a neschopností tolerovat něco, co je jinak (Jelínková, 2008). Definic o autismu je řada, všechny se ale shodují v jednom a to, že se jedná o diagnózu celoživotní (Thorová, 2006).

1.1.1 KLASIFIKACE JEDNOTLIVÝCH PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Poruchy autistického spektra dle MKN-10 dělíme takto: Dětský autismus, Atypický autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom, Jiná dezintegrační porucha dětství, Jiné pervazivní vývojové poruchy, Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (Thorová, 2006).

Dětský autismus

Dětský autismus řadíme mezi nejzávažnější poruchy autistického spektra. Autismus je poruchou celoživotní. Diagnostika jedince probíhá do 36. měsíce dítěte a je častější u chlapců. Narušeny jsou všechny tři oblasti triády – sociální oblast, komunikace a oblast představitosti (Thorová, 2006).

Typy dětského autismu dělíme, dle úrovně přizpůsobení, ve všech třech oblastech triády (Thorová, 2008).

Nízko funkční autisté prakticky nemají schopnost navazovat kontakt, nebo jen velmi malou. Jsou sociálně uzavření a komunikují pouze skřeky, zvuky, opakuji, nebo jsou němí. Jedinci trpí těžkou až hlubokou mentální retardací. Je pro ně typické sebetržnění, agresivita, a stereotypní pohyby (Thorová, 2007).

Středně funkční autisté jsou méně sociálně uzavření než nízko funkční autisté, mají sníženou možnost socializace. Komunikují především na principu echolálie, opakuji slova a zaměňují zájmena. Schopnost komunikovat je tedy také snížena. Při hře je znatelná pohybová stereotypie, prvky konstrukční hry, ulpívavá a stereotypní manipulace. Jedinci se středně funkčním autismem jsou lehce až středně těžce mentálně retardovaní (Thorová, 2007).

Vysoce funkční autisté se zvláště projevují v oblasti sociálního chování, ale komunikační a sociální funkce bývají zachovány. Nechápu pravidla, jsou nepřiměřeni, jsou komunikativní, mívají zvláštní projevy chování a neobvyklé zájmy. Mohou se zdát nevychovaní, neslušní a podivní. Nemívají zájem o hru v kolektivu, hrají si jednoduše a napodobují. Intelekt u těchto jedinců je nadprůměrný, průměrný a subnormální. Jedinci mají snížené sociální IQ (Thorová, 2007).

Atypický autismus

Tato porucha vykazuje částečně symptomy autismu dětského. I zde je zasažena celá triáda diagnostických kritérií, ale jedna z oblastí není narušena tak výrazně. Nejedná se o tak vážné symptomy, jako je tomu u autismu dětského. Typické jsou například problémy v oblasti vztahů s vrstevníky, navazováním kontaktů a přecitlivělost. Diagnostikován bývá po třetím roce života dítěte (Thorová, 2006).

Rettův syndrom

Vývoj dítěte je z počátku normální do prvních šesti měsíců života. Od sedmého měsíce života až do dvacátého čtvrtého měsíce lze pozorovat projevy syndromu. Rettův syndrom se vyskytuje výhradně u dívek. V tomto období dochází k postupné ztrátě získaných dovedností v oblasti jemné motoriky, začíná se projevovat stereotypní pohyb rukou, např. tleskání, ždímání, štípání, krouživé a mycí pohyby. Zpomaluje růst hlavičky a dochází ke ztrátě chůze. Dívky, které jsou schopné chůze, jsou toporné a nejisté. Téměř polovina jedinců s touto diagnózou nezačne chodit nikdy. Inteligence se odhaduje v normě středně těžké až těžké mentální retardace. Vyskytují se výkyvy nálad, neklid, výkřiky, pláč a nezvládají koordinovat myšlenku a pohyb. Dochází k regresi vývoje řeči, či k celkové ztrátě řeči (Thorová, 2006).

Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom, občas nazýván jako sociální dyslexie, má svá specifika a od autismu se liší tím, že nepostihuje kognitivní funkce. Jeho symptomy přecházejí plynule do normy. Častěji se vyskytuje u chlapců než u dívek. Děti trpící tímto syndromem, mají často opožděný vývoj řeči, který se do pátého roku života uvede do normálu. Problémy nastávají v oblasti sociálních vztahů a neverbální komunikace, jako je například výraz obličeje. Jedinci s Aspergerovým syndromem bývají velmi chytří a nadaní. Děti zůstávají v dětském kolektivu v roli pozorovatele. Nemají zájem o společnou hru a nechtějí se přizpůsobovat ostatním dětem. Většinou lidi s tímto syndromem fascinuje jedna z oblastí zájmu, jako jsou například vlaky, encyklopedie a mapy. Jedinec se může naučit správně komunikovat s okolím a zapojí se do běžného i pracovního života, pokud dojde k včasné diagnostice a správnému přístupu rodiny a okolí (Thorová, 2006).

Dětská dezintegrační porucha

Dříve byla tato porucha nazývána Hellerova psychóza nebo Hellerova demence. Jedná se o velmi vzácnou poruchu. Vývoj dítěte probíhá normálně minimálně do dvou let života dítěte. Do této doby na dítěti není pozorovatelný žádný problém v oblasti vývoje. Dítě mluví, reaguje, vyskytuje se napodobivá hra, gestikuluje a vyhledává sociální kontakt. Poruchu a její nástup pozorujeme od dvou do deseti let. Převážně se ale objevuje mezi třetím až čtvrtým rokem života. Pak přichází regres dosud nabytých schopností. Dítě začíná vykazovat chování autistické a mentální retardaci. Dále přichází období stagnace a dochází ke ztrátě dovedností. V některých případech dojde k nabití ztracených dovedností. Stavů před regresem dosaženo není. K diagnostikování této poruchy musí jedinec vykazovat ztrátu dovedností v minimálně dvou oblastech. Jedná se o oblasti hry, řeči, motoriky a sociálních dovedností. Dále musí vykazovat ztrátu i ve dvou oblastech triády (Thorová, 2006).

Jiné pervazivní vývojové poruchy

Pro tyto poruchy nejsou přesně daná diagnostická kritéria. V Evropě není tato diagnóza příliš diagnostikována. Řadíme sem děti, které mohou mít jednotlivé symptomy shodné s chováním dětí s autismem, avšak některé dílčí schopnosti v triádě se blíží normě. Kvalita komunikace, představivosti, hry i sociální integrace je narušena taktéž jen částečně. Dále sem řadíme jedince s vyhraněnými zájmy, kterým se intenzivně věnují, děti s neschopností rozeznat mezi realitou a fantazií a také děti s výrazně narušenou představivostí. Péče o tyto děti je obtížná a z pohledu intervence si zaslouží stejný přístup, jako jedinci s jinými typy PAS (Thorová, 2006).

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Do této kategorie řadíme děti s těžkou mentální retardací, které mají IQ nižší než 50, s těžkou motorickou hyperaktivitou, poruchou pozornosti a opakujícími stereotypními pohyby. Děti rychle střídají aktivity, pohupují se, poklepávají rukou, nedokáží sedět. Velice výrazný motorický neklid se projevuje neustálým pobíháním (Thorová, 2006).

1.2 ETIOLOGIE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Možných příčin vzniku poruch autistického spektra je mnoho, ale stále není zcela jasné, co autismus způsobuje. Vidíme-li dítě, které se svým chováním liší od jiných dětí, zlobí, tak již nepřemýšlíme pouze nad tím, že je nevychované a tvrdohlavé. Uvažujeme nad tím, že se může jednat o autismus, epilepsii, různé vývojové poruchy, poruchy pozornosti a aktivity. Dnes máme znalosti o tom, že se diferenciací mezi poruchami duševními a poruchami mozkovými stírá (Thorová, 2006).

Dle Jelínkové (2010) výzkumy z šedesátých a sedmdesátých let představily autismus, jako vývojovou poruchu, u které musíme příčiny hledat jak v organické, tak v somatické a biologické oblasti.

Výzkumy v oblasti neurologie a genetiky byly započaty na základě tvrzení, že příčina autismu je organického původu. Od osmdesátých let minulého století byl autismus zkoumán několika výzkumy. Tyto výzkumy však došly k různorodým závěrům, a to proto, že výzkumy byly zatěžovány různorodostí projevů autistického syndromu (Thorová, 2006).

Příčiny vzniku autismu byly popsány ve Vývojovém neurobiologickém modelu, který si získal publicitu na přelomu století. Tato teorie vychází z názoru, že po uzavření neurální trubice, z nejasných příčin dochází k poruše mozku plodu, který se vyvíjí. Tím je vývoj mozku v těhotenství narušen (Hrdlička, Komárek, 2004).

V osmdesátých a devadesátých letech se objevují dvě odlišné, ale vlivné teorie, popisující příčiny autismu. Jeden názor vychází z emoční teorie, kdy za nejzávažnější je považována z hlediska sociálního zapojení, neschopnost interakce s druhými lidmi. Druhý názor vychází z kognitivní teorie, kdy neschopnost sociálního zapojení, je způsobena poruchou myšlení. Časem však došlo ke sjednocení obou teorií (Thorová, 2006).

1.3 DIAGNOSTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Projevy poruch autistického spektra nejsou časově stabilní. K tomu, aby mohla být stanovena diagnóza, je zapotřebí, aby u všech poruch byly vývojové neobvyklosti přítomny mezi prvním až třetím rokem. Ať už v oblasti opožděného vývoje řeči, nebo v chování, které je pro PAS příznačné. Vyskytuje se několik okolností, které určení diagnózy komplikují. Jednou z nich je fakt, že s věkem se mění klinický obraz PAS (Thorová, 2006).

Pro diagnózu autismu u dětí, je nejdůležitějších prvních pět let života. Díky abnormalitám v chování se v tomto věku zachytí i jedinci s mírnou formou poruchy. U těchto jedinců pak ukáže vývoj, co je v normě a co je odlišné od chování zdravého dítěte (Thorová, 2006).

Diagnostikovat autismus je možné i později. Přináší to ale svá rizika. Pokud je autismus diagnostikován v pozdějším věku, můžeme vývoj poruchy posoudit pouze retrospektivně, dle výpovědí a postřehů rodičů. Vzhledem k tomu, že se klinický obraz dětského autismu mění, určení diagnózy spočívá v nepřímém posouzení jedince. Každý jedinec s autismem se vyvíjí jinak a doba pro rozlišení prvních projevů je závislá na závažnosti autismu a typu PAS (Thorová, 2006).

Diagnostický model má ideálně tři fáze. První fází je **fáze podezření** na poruchu autistického spektra. Rodiče si začínají všimnout odlišného vývoje svého dítěte a obvykle se obrací na pediatra, který vyřkne podezření na PAS. V první fázi probíhá diagnostika na základě letáků či dotazníků autistického chování. Rodičům dá lékař obvykle vyplnit dotazník CHAT – Checklist for Autism in Toddlers (Thorová, 2006).

Obrázek č. 1 : Dotazník CHAT

ODDÍL A: Otázky na rodiče		
1.	Má dítě rádo, když je houpete na kolenou a podobně?	ano-ne
2.	Projevuje zájem o druhé děti?	ano-ne
3.	Šplhá rádo po věcech, například po schodech?	ano-ne
4.	Hraje rádo hry typu „kuk“, „Kde je máma?“, „bu bu bu“ apod.?	ano-ne
5.	Napodobovalo vás někdy dítě a předstíralo například, že vaří čaj s použitím nádobíčka pro panenky? Nebo nějakou podobnou hru?	ano-ne
6.	Ukazuje Vaše dítě s pomocí ukazováčku, když něco chce?	ano-ne
7.	Ukazuje ukazováčkem na něco, co ho zaujalo?	ano-ne
8.	Hraje si dítě správně s malými hračkami? Za správnou hru se nepovažuje pouhé ocucávání, házení a třepání.	ano-ne
9.	Přináší Vám někdy dítě věci na ukázkou?	ano-ne
ODDÍL B: Pozorování pediatra		
1.	Navazuje s vámi dítě během vyšetření oční kontakt?	ano-ne
2. ^a	Upoutejte pozornost dítěte a ukažte prstem napříč místností na zajímavý objekt. Řekněte: „Jéé, podívej se. Tamhle je ...[konkrétní předmět].“ Pozorujte obličej dítěte. Podívá se dítě směrem, kterým ukazujete?	ano-ne
3. ^b	Upoutejte pozornost dítěte a dejte mu konvíčku a hrníček z dětského nádobíčka. Řekněte: „Uděláš nám čaj?“ Předstírá dítě, že nalévá a pije čaj apod.?	ano-ne
4. ^c	Řekněte dítěti: „Ukaž mi, kde je světlo? Ukaž mi světlo.“ Ukáže dítě ukazováčkem na světlo?	ano-ne
5.	Postaví dítě komín z kostek? Pokud ano, z kolika? Počet kostek _____	ano-ne

^a AND znamená, že se dítě nepodívalo pouze na vaši ruku, ale přímo na objekt, na který ukazujete.
^b AND zahrnete, pokud zjistíte u dítěte jinou symbolickou hru na „jako že“.
^c AND skórujete pouze v případě, pokud se vám dítě podívá při ukazování do obličeje. Pokud dítě nerozumí slovu světlo, opakujte otázku s medvídkem nebo jiným předmětem, který je mimo dosah dítěte.

ZDROJ: převzato od Thorová, 2006.

Pokud pediatr váhá, či se dočká pozitivního výsledku dotazníku, pošle dítě ke specialistovi. Rodiče mohou dále také vyplnit dotazník DACH – dotazník dětského autistického chování (Thorová, 2006).

Další fází je **fáze diagnostická**. Diferenciální diagnostiku, vzhledem k obtížnosti, obvykle provádí dětský psychiatr nebo psycholog. Diagnostika vyžaduje odborné znalosti psychopatologie a psychologie v oblasti vývoje. V této fázi je důležitá kooperace mezi jednotlivými profesemi a týmová spolupráce i se speciálními pedagogy. Jedinci dále podstupují různá doporučená vyšetření zraku, sluchu, genetiky apod. (Thorová, 2006).

Poslední fází je **fáze postdiagnostická**. Rodiče jsou si vědomi poruchy autistického spektra, vyhledávají informace, kontaktují podpůrné skupiny, čtou literaturu související s tématem PAS a vyhledávají nastávající pomoc a péči (Thorová, 2006).

Diagnostika probíhá na základě screeningů, které mapují chování jedinců. Zatím neexistuje žádná biologická zkouška, která by pomohla při diagnostikování autismu. Důležitou funkci v diagnostice autismu hrají odborníci s klinickou zkušeností. Screeningové dotazníky jsou důležitým pomocníkem pro profese, které nepracují přímo v centrech, specializujících se na tyto poruchy. Jedná se o profese, jako jsou pediatři, učitelé, psychologové apod. Jedinou nevýhodu těchto screeningových dotazníků je, že jich v zahraničí již existuje mnoho a ztrácejí svojí spolehlivost. Lehce pak přiřknou autistickou poruchu někomu, kdo trpí poruchou jinou, tzv. vyjdou falešně pozitivní. V České republice se používá škála CARS – Childhood Autism Rating Scale (Thorová, 2006).

Obrázek č. 2: Posuzovací stupnice CARS

Oblast hodnocení	Sledované projevy
1. Vztah k lidem	Hodnotíme sociální chování, spontánnost, zájem o kontakt s druhými lidmi, kvalitu tohoto kontaktu, uvědomování si přítomnosti druhých osob.
2. Imitace	Hodnotíme schopnost napodobovat zvuky, slova, pohyby a činnosti. Všimáme si konzistentnosti imitace, frekvence a kvality.
3. Emocionální reakce	V položce hodnotíme přiměřenost emočních reakcí dítěte. Za abnormní považujeme, pokud se dítě pitvoří, pochechtává, pláče, křičí či se vzteká a vnější podnět neodpovídá projevům dítěte. Dítě nemusí vůbec emočně reagovat, většinu času se tváří strnule.
4. Motorika	Všimáme si zaujímání zvláštních pozic, stereotypních pohybů prstů, autoagresivního chování, kolébání se, točení se, chůze po špičkách.
5. Užívání předmětů a hra	Sledujeme, jakým způsobem si dítě hraje a jak zachází s věcmi. Zda hračky pouze neocucává nebo s nimi jen nebouchá a nehází. Všimáme si stereotypie v zájmech a schopnosti je přerušit a věnovat se jiným činnostem.
6. Adaptace na změny	Posuzujeme schopnost dítěte přizpůsobit se nové situaci. Hodnotíme nepřiměřenost záchvatů vzteku při změně obvyklého programu (cesta do školy) nebo prostředí (uspořádání nábytku), návštěva.
7. Zraková reakce	Všimáme si odlišností v zrakovém vnímání, patří sem pozorování předmětů z neobvyklých úhlů, zvýšený zájem o pohled do zrcadla a do světel.
8. Sluchová reakce	Posuzujeme odlišnosti v sluchovém vnímání. Například nepřiměřenou reakci na běžné zvuky, nebo naopak jejich ignoranci.
9. Očková, chuťová, hmatová reakce	Do této položky spadá abnormní reakce na bolestivé podněty. Dále ochutnávání a očišťování nejedlých předmětů a doteková fascinace určitými materiály.
10. Strach a nervozita	Hodnotíme přiměřenost úzkosti vzhledem k podnětu, který ji vyvolal. Patří sem nadměrná neadekvátní úzkost i naopak nedostatečně pocíťovaný strach v nebezpečných situacích.
11. Verbální komunikace	Položka se zaměřuje na verbální vyjadřování dítěte. Zda se dítě domluví slovy, ve větách či používá pouze zvuky. Mezi často se vyskytující abnormity v řeči patří používání žargonu, echolalie, záměna zájmen, útržky frází z televize či knížek, pervazivní dotazování či neologismy.
12. Neverbální komunikace	Posuzujeme úroveň mimoslovní komunikace. Neschopnost beze slov vyjádřit svou potřebu nebo přání, bizarní gesta beze smyslu, nechápání gest či mimiky druhých osob.
13. Úroveň aktivity	Za abnormní považujeme hyperaktivitu s nutností nestálého pohybu, nebo naopak výraznou „lenivost“.
14. Úroveň intelektových funkcí	Posuzujeme intelektový profil schopností a odchylky od normy. Za abnormní považujeme nerovnoměrný vývoj a ostrůvkovitě, někdy až geniální schopnosti.
15. Celkový dojem	Globálně hodnotíme náš celkový dojem, který se týká frekvence symptomů svědčících pro autismus.

ZDROJ: převzato od Thorová, 2006.

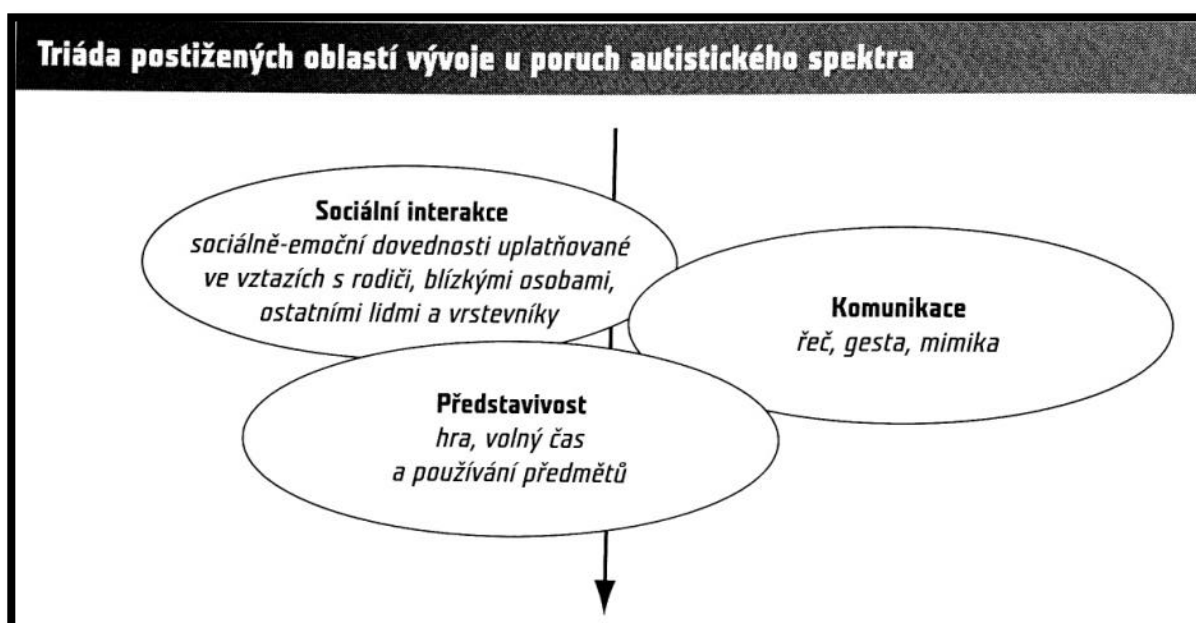
Zásadní metodou pro diagnostiku je standardní vyšetření a pozorování. Bohužel, i při vyšetření se vyskytují jistá úskalí, a to především z hlediska časového. Na vyšetření

má posuzující lékař obvykle jen několik hodin, či dnů. Proto jsou k diagnostice velmi důležité i informace o chování jedince v prostředí školy nebo domova (Thorová, 2006).

1.3.1 TRIÁDA PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ U PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

K diagnostice autistických poruch přispěla v sedmdesátých letech Lorna Wingová, britská psychiatryně. Sestavila tzv. triádu poškození, ve které vytyčila důležité problémové okruhy, které jsou podstatné pro diagnostiku autismu. Jedinci vykazují problémy v oblasti komunikace, představitosti a v sociálním chování (Thorová, 2006).

Obrázek č. 3: Schéma triády poškození



ZDROJ: převzato od Thorová, 2006.

SOCIÁLNÍ OBLAST

Děti s PAS se dělí na dvě extrémní skupiny s širokou paletou sociálního chování. Jedna skupina dětí, se při jakémkoliv sociálním kontaktu odvrací, stahuje se do kouta, hučí, křičí nebo se schovává. Druhá skupina dětí s PAS, má až nepřiměřenou touhu po sociálním kontaktu, až to může být ostatním nepříjemné. Tito jedinci na druhé člověka chtějí sahat, hledí mu zpříma do obličeje a vypráví, někdy i hodiny, o věcech, které ostatní nezajímají. Tito jedinci necítí žádné sociální zábrany a navazují sociální kontakt s každým. Někteří mají tedy problém s očním kontaktem, gesty a s mimikou. Nedávají najevo své emoce a nevyhledávají pozornost, společnou hru ani vztahy s vrstevníky (Thorová, 2006).

KOMUNIKACE

Poruchy autistického spektra jsou v hlavní řadě poruchami v oblasti komunikace. Jak jsme již uvedli, opožděný vývoj řeči, je jedním z prvních znepokojení rodičů dítěte (Thorová, 2006). Přibližně polovina dětí s PAS si nikdy zcela neosvojí řeč na takové úrovni, aby jim sloužila ke komunikaci (Thorová, 2006). Poruchu v komunikaci, pozorujeme u jedinců s PAS ve dvou úrovních a to, v úrovni porozumění a v úrovni vyjadřování. Děti s PAS, které si nakonec řeč osvojí, nejsou ale schopni udržet smysluplnou konverzaci. Nedostatky v komunikaci často kompenzují různými posunky, gesty a mimikou (Thorová, 2006).

Autoři Beyer a Gemmeltoft (2006) jsou názoru, že porozumět zdravému dítěti je snadné, kdežto porozumět dítěti s autismem žádá zkušenosti a znalosti. Znalost se vždy ale týká jen konkrétního dítěte, jelikož každé dítě s autismem potřebuje jiný přístup. Problém v dorozumění se s konkrétním dítětem je problém jak dítěte, tak dospělého, a je důležité ho řešit společně.

PŘEDSTAVIVOST

Představivost, lze chápat jako neschopnost nebo omezení variability v chování a při hře. Děti s autismem jsou tzv. nepružní, velmi stereotypní v oblasti představivosti při hře, či v chování. Za to může velkou mírou právě imaginace, která je u těchto jedinců značně narušená (Craig, Baron–Cohen, 1999).

Děti se drží stereotypních činností, upřednostňují hry a činnosti, které již dobře znají, jelikož ulpívají na předvídatelnosti v činnostech. Obvykle nejeví zájem o nové věci, hry a činnosti. Hrou a využíváním volného času, se tak velmi nápadně liší od zdravých dětí. Zacházení s volným časem, předměty a hračkami bývá nepoužitelné a odlišné od jejich vrstevníků. S předměty nejčastěji bouchají, točí, hází a mávají. Nedokáží napodobovat, hru, dospělé ani jiné činnosti. Často vytvářejí, řadí a skládají do skupin různé věci, s podobnými či stejnými rysy (Thorová, 2006).

Některé děti vykazují napodobování či fantazírování, při hře již do šesti let života, jiní se k ní dostávají až později (Thorová, 2006).

1.3.2 NESPECIFICKÉ VARIABILNÍ RYSY

Nespecifickými variabilními rysy nazýváme u jedinců s PAS, neobvyklé projevy, které se netýkají triády v oblasti sociální, komunikační ani představivosti. Až u dvou třetin jedinců s PAS, se tak tyto rysy mohou objevovat. Řadíme sem odlišnosti v chování, poruchy příjmu potravy, poruchy spánku a poruchy smyslového vnímání, jako je zrak, čich, chuť a hmat. Dále sem řadíme projevy přecitlivělosti, nepřiměřené reakce na fyzický kontakt či zvuk. Dle Thorové (2006), je za přecitlivělou reakci považována panická až úzkostná reakce, záchvaty vzteku a křiku, silné vyjádření nelibosti a vyhýbavé chování. Dále jedinci hůř vnímají nebo nepocítují chlad, bolest, horko, žízeň apod. Setkáváme se i s horším motorickým vývojem.

2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Vzdělávání je jednou z klíčových složek rozvíjení jedince. Nejdůležitějším úkolem vzdělávání je začlenění a socializace jedince, a jeho rozvoj v oblasti kulturní a pracovní (Jesenský, 1995). Každý jedinec má právo na vzdělání, pevně zakotvené v Listině základních práv a svobod, které mu nelze odejmout. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“), mají stejné právo na vzdělávání, jako ostatní žáci. Vzdělávání žáků se SVP upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V této kapitole se věnujeme vzdělávání žáků s autismem z pohledu právních úprav vzdělávání do roku 2016 a následujícím změnám ve vzdělávání po roku 2016, kdy přišla novela školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

2.1 PRÁVNÍ ÚPRAVA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI DO ROKU 2016

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, rozlišoval do roku 2016 žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“), dle jejich potřeb na žáky se zdravotním postižením, žáky se sociálním znevýhodněním a žáky se zdravotním znevýhodněním. Žáci se zdravotním postižením byli jako skupina dále rozlišováni podle druhu jejich postižení. Sociálním znevýhodněním zákon považoval nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu, postavení cizince nebo účastníka řízení o udělení azylu na území ČR a rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením, nebo ohrožení sociálně patologickými jevy. Zdravotním znevýhodněním zákon považoval dlouhodobé nemoci, lehčí zdravotní oslabení a poruchy, které mohou vést k problémům při učení a chování. Tyto poruchy pak bylo potřeba zohlednit při vzdělávání (Čada, Hůle, 2019).

Školy měly dle platné úpravy stanovenou povinnost splňovat nezbytné podmínky, díky nimž bylo možné takové žáky vzdělávat. Školská zařízení tak byla povinna, takovým žákům se SVP, poskytnout podporu. Podpora znamenala upravení metod, forem a hodnocení výuky. Dále měly zákonnou povinnost, poskytnout poradenskou pomoc školy. Podmínky ale nebyly ujasněny celkově u skupiny žáků se SVP, ale jen u žáků s postižením a zdravotním znevýhodněním. Tito žáci měli možnost prodloužení vzdělávání až o 2 roky,

možnost využívat různé kompenzační pomůcky, používat alternativní komunikaci a Braillovo písmo (Čada, Hůle, 2019).

Odlišná podpora žáků se zdravotním postižením versus žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním se shledala s kritickým ohlasem a proto v roce 2011 vyšla novela vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, vyhláška č. 147/2011 Sb., která mění vyhlášku č. 73/2005 Sb., kterou byl zaveden systém vyrovnávacích a podpůrných opatření (Čada, Hůle, 2019).

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, právní úpravy platné do roku 2016 vyrovnávací opatření začleňovala metody a postupy, které odpovídaly potřebám žáků ve vzdělávání, poskytnutí individuální podpory a přípravy na výuku. Dále možnost vyžití služeb asistenta pedagoga, individuálního vzdělávacího plánu a užívání školských poradenských zařízení a služeb (Čada, Hůle, 2019).

Podpůrná opatření začleňovala využívání speciálních postupů, forem, metod a prostředků, rehabilitačních, učebních a kompenzačních pomůcek, speciálních materiálů a učebnic. Dále podpůrná opatření zahrnovala začlenění předmětů speciálně pedagogické péče, zajištění asistenta pedagoga, snížení množství žáků ve třídě a poskytování pedagogicko-psychologických metod a postupů (Čada, Hůle, 2019).

Školské poradenské zařízení (dále jen „ŠPZ“) sice doporučilo podpůrné opatření, ale zjišťování potřeby a navrhování potřebných opatření, bylo v kompetenci škol. Zejména u podpůrných opatření s finančním nárokem, nebylo i přes doporučení školského poradenského zařízení, jisté, že je žák dostane (Čada, Hůle, 2019).

2.1.1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ VE ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH DO R. 2016

Do roku 2011, bylo umožněno, doplňovat potřebný počet žáků ve škole, zřízené pro zdravotně postižené, žáky bez zdravotního postižení a to dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. I přesto, že školský zákon a platná právní úprava vymezovala, jací žáci mohli být vzděláváni na těchto školách. Do škol zřízených pro lehce

mentálně postižené, se tak dostávali žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí. Těmi byli nejčastěji Romové. Tito žáci byli na školách vzdělávání dle zredukovaných rámcově vzdělávacích programů. Žáci se tak vzdělávali dle těchto programů, upravených pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a rámcově vzdělávacích programů (dále jen „RVP“), pro základní školy speciální (Čada, Hůle, 2019).

Žáci do školy přestoupili na základě souhlasu zákonného zástupce. Škola ale neměla povinnost informovat rodiče o tom, jaké důsledky a rizika, vzdělávání na těchto školách pro jejich dítě může nést. Žák před přeřazením ze základní školy běžné mohl absolvovat tzv. diagnostický pobyt, který trval od dvou do šesti měsíců, a měl za úkol zjistit, zda je pro žáka vhodné, vzdělávání v této škole. Legislativa dále neupravovala, jak má být pobyt probíhat, od začátku přijetí do konce. Většinou tak diagnostický pobyt byl pro žáka výstupem ze vzdělávání v běžné škole (Čada, Hůle, 2019).

V rozporu se školským zákonem bylo i ustanovení, dle kterého se žák se zdravotním postižením měl prioritně vzdělávat v základní škole běžné, formou individuální integrace. A to jen pokud vzdělávání na běžné škole bylo vhodné, v rámci žákovo možností a potřeb, možností a podmínek školy. Toto ustanovení bylo v praxi využíváno jako argument pro nepřijetí žáka se zdravotním postižením do základní školy běžné (Čada, Hůle, 2019).

Pro základní školy běžné tak vyhláška až do roku 2011 byla možností, jak nepřijímat žáky se zdravotním postižením. A to i přesto, že od roku 2004 školský zákon udává právo žákům, být přijati do spádové základní školy běžné, až po chvíli, kdy bude kapacita školy naplněna. Jedinou výjimkou tedy pro ředitele k nepřijetí žáka, byla plná kapacita. Ustanovení vyhlášky se tak stalo jakousi příručkou, pro školy, které se chtěli žákům se zdravotním postižením vyhnout. Jednoduše pro tyto žáky nevytvářely vhodné podmínky pro vzdělávání (Felcmanová, a kol., 2015).

2.2 PRÁVNÍ ÚPRAVA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI OD ROKU 2016

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se změnil zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, nabyl účinnosti v září roku

2016. Tato novela školského zákona zaručovala bezplatný nárok, pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, na podpůrná opatření vhodná pro konkrétní vzdělávací potřeby žáka. Podpůrná opatření slouží všem žákům, kteří je ke svému vzdělávání potřebují. Tato opatření žáci využívají jak ve škole, tak například ve školní družině. Opatření se zakládají na potřebných úpravách ve vzdělávání, tak aby odpovídali kulturnímu prostředí, životním podmínkám žáka a jeho zdravotnímu stavu. Opatření jsou stejná, jak ve školách zřízených dle §16 odst. 9 školského zákona, tak v základních školách běžných. Odchytkou je vzdělávání v prostorech speciálně uzpůsobených, za předpokladu, že školy, zřízeny pro žáky se zdravotním postižením, jsou již prostorově uzpůsobeny potřebám těchto žáků (Čada, Hůle, 2019).

Škola zodpovídá za udělení podpůrných opatření 1. stupně. Podpůrná opatření 2. až 5. stupně uděluje škola, dle doporučení ŠPZ, pedagogicko-psychologické poradny (dále jen „PPP“) nebo speciálně pedagogického centra (dále jen „SPC“). Pokud jedno z těchto zařízení doporučí žákovi podpůrné opatření, škola jej musí, žákovi poskytnout. V případě, že škola nemůže žákovi, díky nějakému zásadnímu problému, opatření poskytnout, musí se dohodnout s ŠPZ a následně vymezit jiné podpůrné opatření stejného stupně. Škola je povinna poskytovat součinnost a podávat podstatné informace o vzdělávání a podpůrných opatřeních, které již žák má. ŠPZ je povinno se školou spolupracovat a před doporučením podpůrných opatření svůj návrh zkonzultovat (Čada, Hůle, 2019).

2.2.1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ VE ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH OD R. 2016

Po září roku 2016 se žáci mohou vzdělávat ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Pro žáky, kteří byli dle předchozí právní úpravy bráni jako žáci se zdravotním postižením, definuje školský zákon skupiny, pro něž je možné zřizovat samostatné školy, třídy a oddělení. Především se jedná o skupiny žáků s různými vadami, poruchami, souběžným postižením a autismem (Čada, Hůle, 2019).

Žák může být v takové škole, třídě či oddělení, vzděláván na základě doporučení školního poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce. ŠPZ vydává doporučení na základě toho, jak probíhá dosavadní vzdělávání žáka a posudku speciálních vzdělávacích potřeb. Doporučení vzdělávání na jiné, než základní škole běžné, tak může

ŠPZ podat, pokud znevýhodnění žáka je natolik velké, že nejsou naplněny vzdělávací možnosti a nelze je kompenzovat v základní škole běžné podpůrnými opatřeními (Čada, Hůle, 2019).

Zákonný zástupce žáka, tedy podá žádost, na základě které jsou poskytnuty poradenské služby. Tyto služby jsou poskytnuty i na základě žádosti soudu či orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Poradenské služby pak vydávají doporučení ke vzdělávání ve škole nebo třídě zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona a sestavují podpůrná opatření (Čada, Hůle, 2019).

3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S AUTISMEM

V této kapitole se z hlediska historie zajímáme o povědomí veřejnosti o autismu a o organizace, věnujících se autismu, na přelomu šedesátých a devadesátých let, jak ve světě, tak i v České republice. Dále vymezujeme projekty a sdružení, které u nás vznikali v devadesátých letech. Z pohledu současného vzdělávání žáků s autismem vymezujeme dva typy vzdělávání v základní škole běžné a v základní škole speciální.

3.1 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S AUTISMEM

Na přelomu šedesátých a sedmdesátých let, byla ve světě problematika autismu středem odborných diskusí a studií, do kterých se začali zapojovat i rodiče. Vznikaly různé národní rodičovské organizace. V roce 1962 byla v Anglii založena organizace The National Society for Autistic Children. Z roviny medicíny a psychologie se tak problematika autismu posunula k pedagogické intervenci. Začaly vznikat vzdělávací instituce a programy pro děti s PAS. Ve stejné době rodiče v Severní Karolíně vytvořili celostátní program pro vzdělání a výchovu dětí s PAS a příbuznými poruchami komunikace. Důležitým programem, který rodiče ve spolupráci vytvořili, byl Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicaped Children (dále jen „TEACCH“), který sloužil jako domácí výukový program. Rodiče se tak na bázi strukturované výuky se svými dětmi učili každý den, od patnácti minut až po hodinu, v domácím prostředí (Shopler, Reichler, 1971).

Tato výuka měla dle rodičů a odborníků na děti blahodárný vliv, který se projevil ve změnách chování, vývoji a spolupráci. Z domácího vyučování se tento program přenesl i do vzdělávacích institucí, které s rodiči spolupracovaly a budovaly tým. Program TEACCH, se stal pro lidi s autismem podporou na celý život, od narození do dospělosti. Schoplerův tým jako první přesunul tuto intervenci na půdu speciální pedagogiky a umožnil tak profesionálům i laikům pracovat efektivně s jedinci s PAS. Pro velký počet osob tak vytvořil přehlednou, jednoduchou a srozumitelnou metodiku, která mohla pozitivně ovlivnit každého jedince s PAS (Čadilová, Žampachová, 2008).

V tehdejší Československu byla koncem osmdesátých let povědomost o autismu velmi malá. Této problematice se v té době věnovala pouze paní Růžena Nesnídalová, která byla autorkou knihy *Extrémní osamělost*. Kniha nesla zásadní informace pro

veřejnost, rodiče i laiky. Začátkem devadesátých let se téma autismu začalo dostávat do popředí a roku 1994 vzniklo sdružení Autistik. Toto sdružení přispělo velkou mírou k informovanosti rodičů a veřejnosti, především vydáváním tzv. Informací o autismu, ve kterých byly přeložené hlavně zahraniční články. Do České republiky se tak počátkem devadesátých let dostal i program TEACCH, v čele s Erikem Schoplerem, Margaret Lansing a Tehem Peetersem. Na přístup k jedincům s PAS měly jejich přednášky v České republice významný vliv (Čadilová, Žampachová, 2008).

V roce 1993 vznikl výzkumný projekt, za účelem zmapování aktuálního vzdělávání žáků s autismem. Pověřen jím byl speciální pedagog Miroslav Vocilka, který své poznatky ze zahraničních cest, sepsal do dvou publikací, které v té době sehrály pro vývoj vzdělávání jedinců s autismem, velkou roli. V těchto publikacích zmiňoval zařízení, ve kterých byli klienti s autismem umístěni. Důsledkem tohoto výzkumného projektu byla žádost rodičů o založení speciálních tříd pro jejich děti s autismem. Ve školním roce 1993/1994 tak byla založena první speciální třída v Pomocné škole v Praze 10. V průběhu let speciálních tříd v České republice přibývalo. Vzrostla ale potřeba kvalitně vyškolených speciálních pedagogů, a tak během několika dalších let bylo zorganizováno mnoho stáží, výcviků a kurzů. Na těchto kurzech se pedagogové učili v praxi metodiku strukturovaného učení. Kurzy tak položily základ pro komplexní vzdělávací program. V zařízeních ve kterých v té době byli umístěni žáci s autismem, byly sestavovány grafy vývojové úrovně těchto jedinců a zároveň se výsledky nácviků vyhodnocovaly. Vzdělávání jedinců s autismem, tak začalo získávat podporu, která dosáhla vrcholu, schválením Vyhlášky MŠMT č. 127/1997 Sb. Tato vyhláška ujasňovala, jak má speciální třída vypadat, kolik se ve třídě může vzdělávat žáků, za jakých podmínek může být vůbec třída zřízena a kolik pedagogických pracovníků může ve třídě pracovat (Čadilová, Žampachová, 2008).

Povinnost školní docházky a základní vzdělávání řešil školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolní, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Čadilová, Žampachová, 2008).

„Systém vzdělávání žáků s PAS v základní škole je ovlivňován řadou faktorů, z nichž nejdůležitější je sama diagnóza a deficity z ní vyplývající. Rozhodující je míra

symptomatiky, mentální postižení, nerovnoměrnost vývojového profilu, závažnost problémového chování a další přidružené poruchy“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 280).

Tyto faktory, při výběru vhodné školy a vzdělávacího programu, pro žáka s PAS, měly a mají velkou roli. Součástí pedagogického týmu byl i asistent pedagoga, který žákovi pomáhal s běžnými denními potřebami, pomáhal s přípravou pomůcek, byl v kontaktu s rodinou a podílel se na tvorbě IVP, a dalším. Takovou základní školu navštěvovali pouze žáci s PAS, a nevyskytovalo se u nich žádné mentální postižení. V takových třídách v základní škole běžné, vzdělávali maximálně dva až tři pedagogičtí pracovníci (Čadilová, Žampachová, 2008).

Na základních školách speciálních byli vzděláváni žáci, kterým školským poradenským zařízením byly zjištěny speciální vzdělávací potřeby. Tyto potřeby musely být tak závažné a v takovém rozsahu, že bylo nutné žáka zařadit na základní školu speciální. U těchto žáků se vyskytovaly kombinace zdravotních postižení, často spojených s těžším stupněm mentálního postižení. V základních školách speciálních byli žáci zařazováni do specializovaných tříd pro žáky s autismem, nebo do běžných tříd. Ve třídách pro žáky s autismem, vzdělávali maximálně tři pedagogičtí pracovníci, z nich jeden byl asistent a počet žáků ve třídě byl od čtyř do šesti žáků. Třidu mohli navštěvovat žáci z více ročníků najednou. Paralelně fungovaly základní školy praktické (dříve označované jako zvláštní), kde se vzdělávali žáci s lehkým mentálním postižením (Čadilová, Žampachová, 2008).

3.2 SOUČASNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S AUTISMEM

Vzdělávání žáků s autismem a žáků s jiným zdravotním postižením se neodmyslitelně pojí s pojmem inkluze. Žákům s poruchami autistického spektra je tak umožněno vzdělávání ve skupině vrstevníků, bez ohledu na jejich postižení či znevýhodnění. Základem inkluzivního vzdělávání je naučit žáka s autismem reagovat na své vrstevníky, na jejich potřeby a učit žáky žít spolu, začlenit se. Proces začlenění žáka s autismem klade na školy a instituce hlavní důraz v oblastech změn postojů, aktivním podílením žáků bez postižení na inkluzivním vzdělávání a šířením základních informací o inkluzivním vzdělávání mezi laickou veřejností. V současnosti legislativa plně podporuje začleňování žáků s PAS do hlavního vzdělávacího proudu. Vyskytují se určité překážky

v tomto procesu, těmi obvykle bývají problémy ve finančním zajištění, podmínky jednotlivých škol, bydliště, neinformovaní a nepřipravení pedagogové, žáci a rodiče (Čadilová, Žampachová, 2012).

ŽÁCI V BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH

Pro vstup žáka do vzdělávacího procesu v základní škole běžné je nutná spolupráce s poradenským pracovištěm, informovanost a připravenost pedagogů. Někteří žáci s autismem zvládají školní docházku velmi dobře i bez pomoci asistenta. Většina žáků s autismem se bez něj ale neobejde a je pro jejich vzdělávání důležitou součástí (Thorová, 2006). Základní školy běžné navštěvují žáci s autismem bez mentálního postižení, kterým byly speciální vzdělávací potřeby diagnostikovány ve školském poradenském zařízení (Čadilová, Žampachová, 2008).

Žák s autismem má jistá privilegia, výhody a jiná pravidla než ostatní žáci. Intervence se týkají především odlišného přístupu pedagoga k žákovi. Žák má po ruce asistenta pedagoga, zkrácenou výuku, úlevy z některých předmětů, jiný rozsah výuky, strukturované učení, čas na zpracování úkolu, upravená zadání testů a formy zkoušení, kompenzační pomůcky, změny pracovního místa, možnost odejít ze třídy v případě nekomfortu, apod. Žáci jsou vzděláváni podle IVP s příslušnými podpůrnými opatřeními. Tyto výhody ale často prohlubují sociální propast mezi žáky zdravými a žáky s autismem. Ostatní žáci tyto výhody berou jako jistou nespravedlnost a často si neuvědomují závažnost problémů jedince s autismem (Bittmanová, Bittmann, 2017). Prevence šikany je proto důležitou součástí vzdělávání žáků s autismem. Šikana těchto dětí je častým jevem i v českých školách, vychází z malé informovanosti ostatních žáků o autismu (Thorová, 2006). Jsou proto pořádány různé besedy a semináře, na kterých se ostatní žáci dozvídají, co mohou pro spolužáka s autismem udělat, jak mu pomoci a jak mu porozumět (Bittmannová, Bittmann, 2017).

ŽÁCI VE SPECIÁLNÍCH ŠKOLÁCH

Pro některé žáky je prostředí běžné třídy jednoznačně nevhodné a navštěvují tak základní školy speciální. Některé třídy, které autisté navštěvují, nejsou třídy pouze pro autisty, ale jsou i pro žáky s mentální retardací, poruchami chování, zrakovými a sluchovými vadami, apod. Menší počet žáků ve třídě a speciální pedagog přispívají

k efektivě výuky. Někteří autisté jsou klidní, bez problémového chování a jsou nenároční, ti zvládají výuku sami dle struktury. Jiní potřebují asistenta pedagoga (Thorová, 2006). Pro vyučování žáka ve škole speciální je nezbytně nutné sestavení individuálního plánu. Žáci s těžší formou autismu, kteří dříve byli od povinné školní docházky osvobozeni, tak později začali chodit do speciálních škol (Bartoňová, a kol., 2016).

4 SHRUTÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

Pro naplnění cíle práce „*provést sondu do vzdělávání žáků s PAS na ZŠ běžné a ZŠ speciální a zjistit hlavní důvody přestupu žáků s PAS ze ZŠ běžné do ZŠ speciální*“, bylo nejdůležitější v teoretické části práce, vymezit nejproblematictější oblasti ve vzdělávání žáků s autismem. Možné příčiny a problémy vzdělávání žáků s PAS, dle mého názoru, přesně vystihuje diagnostická triáda. To znamená obtížná komunikace žáků, sociální interakce a představitost.

V první kapitole charakterizujeme autismus, jak z pohledu pedagogiky, tak z pohledu psychologie. Dle prostudovaných odborných zdrojů je autismus závažnou všepřonikající poruchou (Bartoňová, a kol., 2007). Dále vymezujeme poruchy autistického spektra.

V další části kapitoly poukazujeme na etiologii, tedy možné příčiny vzniku autismu. Příčin je mnoho a nelze říci, z jakých příčin autismus vzniká. Dle Jelínkové (2010) lze příčinu autismu hledat v organické, somatické a biologické oblasti. Jiné teorie popisují příčinu autismu jako poruchu mozku plodu. Dále byly popisovány příčiny vzniku na základě emoční a kognitivní teorie. Tyto dvě teorie se později sloučily v jednu (Thorová, 2006).

Dále se v první kapitole zaměřujeme na diagnostikování poruch autistického spektra. Pro diagnostikování jsou nejdůležitější první tři roky života dítěte. Diagnostikovat autismus lze i později, s možnými riziky a retrospektivním posouzením. Dále popisujeme diagnostický model a jeho tři fáze. Věnujeme se i triádě problémových oblastí u dětí s PAS.

V druhé kapitole poukazujeme na vývoj legislativy speciálního školství. Rozlišujeme ho na dobu před novelou a po novele zákona č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony, který nabyl své účinnosti v roce 2016. Do roku 2016 bylo možné doplňovat počet žáků ve třídách pro lehce mentálně postižené, žáky například ze sociálně znevýhodněného prostředí. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, byla pro základní

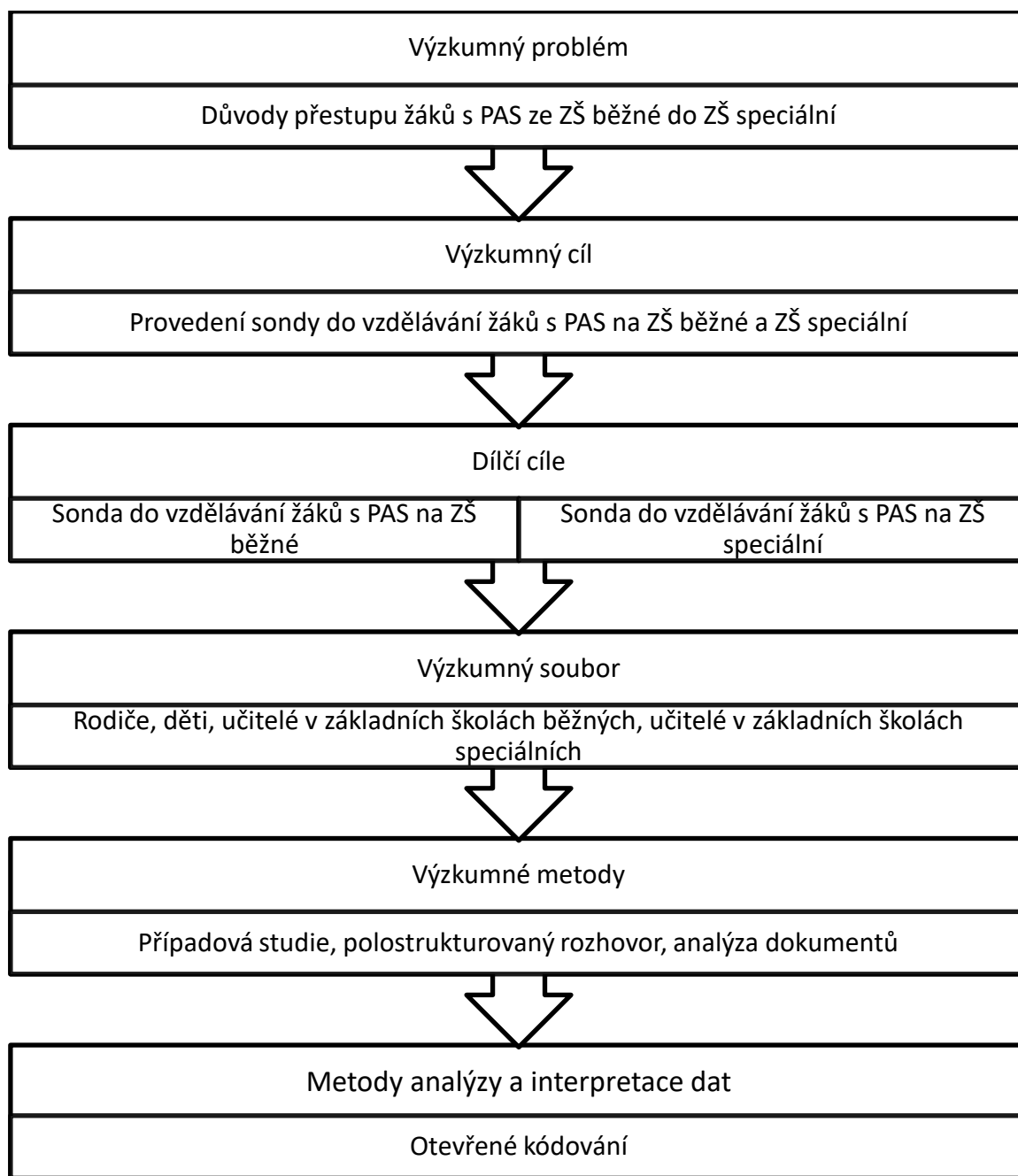
školy běžné příručkou, jak nevytvářet pro žáky se zdravotním postižením vhodné podmínky pro vzdělávání. To vše za účelem možnosti nepřijmout žáka do základní školy běžné. Od roku 2016 se žáci mohou vzdělávat dle § 16 odst. 9 školského zákona, ten definuje skupiny, pro něž se mohou zřizovat samostatné školy, třídy či oddělení (Čada, Hůle, 2019).

Ve třetí kapitole teoretických východisek se zabýváme vzděláváním autistů ve školním prostředí ZŠ běžné a ZŠ speciální. Na vzdělávání žáků s autismem se díváme i z pohledu historie. Kdy v České republice i ve světě byla pro vzdělávací dráhu autistů nejdůležitější devadesátá léta, kdy probíhaly různé studie, výzkumy a projekty. Základní školy běžné navštěvovali žáci pouze s PAS, bez přidruženého mentálního postižení. V základních školách speciálních byli vzděláváni žáci, kterým SPZ zjistilo závažné speciální vzdělávací potřeby. Současné vzdělávání autistů dělíme na dvě části, na vzdělávání v základní škole běžné a na vzdělávání v základní škole speciální. ZŠ běžnou většinou navštěvují děti bez mentálního postižení (Thorová, 2006). Stručně poukážeme i na riziko šikany a nepochopení ze strany ostatních zdravých spolužáků. Základní školy speciální navštěvují žáci, pro které je prostřední ZŠ běžné nevhodné a často trpí kombinací postižení. Žáci s autismem nejsou v základní škole speciální vždy vzděláváni ve třídě zřízené jen pro autisty, ale běžně se zařazují do tříd s žáky, s různými vadami a mentálním postižením (Thorová, 2006).

5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se zabýváme metodologií výzkumného šetření. Nejprve je definován výzkumný problém, z něhož pak vychází výzkumný cíl. Dále se soustředíme na dílčí výzkumné oblasti a strategie, specifikaci výzkumného souboru a metod výzkumného šetření.

Schéma č. 1: Konceptualizace výzkumného problému a cílů práce



ZDROJ: Vlastní analýza, 2021

5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE

Výzkumné šetření vycházelo z formulovaného výzkumného problému: *„Důvody přestupu žáků s PAS ze ZŠ běžné na ZŠ speciální“*. Výzkumným cílem bylo *„provést sondu do vzdělávání žáků s PAS na ZŠ běžné a ZŠ speciální a zjistit hlavní důvody přestupu žáků s PAS ze ZŠ běžné do ZŠ speciální“*.

Z toho pak byly stanoveny dílčí cíle:

- 1) *Sonda do vzdělávání žáků s PAS na ZŠ běžné.*
- 2) *Sonda do vzdělávání žáků s PAS na ZŠ speciální.*

Na základě těchto zjištění vymezit hlavní důvody přestupu dětí ze ZŠ běžné na ZŠ speciální.

5.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A VÝZKUMNÝ DESIGN

Existují dva typy přístupů, a to kvalitativní a kvantitativní. Kvalitativní šetření se neodvíjí od předem vybudovaných teorií. Hledáme potřebné množství dat a poté vyvozujeme podobnosti a propojujeme vztahy mezi nimi. Kdežto kvantitativním šetřením se dostáváme k jasným proměnným. Sledujeme soubor, měříme vztahy mezi nimi a vycházíme z předem vybudovaných teorií (Švaříček, Šedřová, 2007).

V této práci bylo pro naplnění cíle zvoleno výzkumnou strategií kvalitativní šetření. Výzkumný design tvoří případová studie, která vychází ze studia několika málo případů. (Švaříček, Šedřová, 2007).

Případová studie

„Užití případové studie je vhodné, pokud si výzkumník klade otázky, jak a proč se dějí přítomné jevy v jejich reálném kontextu. Podrobným prozkoumáním jednoho nebo několika případů lze lépe porozumět jiným podobným případům“ (Hladě, 2011, s. 84).

Pro účely naší sondy lze říci, že případová studie je ideálním přístupem k dané problematice.

5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor je ovlivněn definicí zkoumaného problému. Není tedy účelem zastupovat určitou část populace, ale účelem k vytvoření souboru je vztah k problému, který zkoumáme (Švaříček, Šedová, 2007).

K účasti v šetření byli vyzváni rodiče, jejichž dítě přešlo ze ZŠ běžné do ZŠ speciální, nebo o přestupu rodina uvažuje. Vzhledem k pandemické situaci Covid 19, byli respondenti osloveni prostřednictvím skupin autistických rodin na sociálních sítích. Bylo osloveno několik stovek rodin, z toho pouze dvě rodiny souhlasily s rozhovorem. Spolu s rodiči do výzkumného souboru byli přizváni a osloveni i jejich děti s PAS.

Dále jsme oslovili čtyři pedagogy, o nichž nám bylo známo, že v současné době vyučují ve své třídě žáka s PAS. Z toho dva souhlasili s rozhovorem. Výzkumný soubor tedy tvoří dva pedagogové, jeden pedagog ze základní školy běžné a jeden pedagog ze základní školy speciální.

Do výzkumného souboru tak byli zahrnuti vhodní a dostupní respondenti, kteří splňovali kritéria nutné k vypracování výzkumné sondy dané problematiky. Celkem výzkumný soubor čítá 6 respondentů. Pro uchování anonymity, byli tito respondenti pojmenováni jako: rodič 1, rodič 2, žák 1, žák 2, pedagog 1 a pedagog 2.

Tabulka č. 1: Identifikace respondentů z řad žáků s PAS

	Žák 1	Žák 2
Pohlaví	Chlapec	Chlapec
Věk	14	13
Rodinný vztah	syn rodiče 1	syn rodiče 2

Zdroj: Vlastní analýza, 2022

Tabulka č. 2: Identifikace respondentů z řad rodičů

	Rodič 1	Rodič 2
Pohlaví	Žena	Žena
Věk	48	50
Rodinný vztah	matka žáka 1	matka žáka 2

Zdroj: Vlastní analýza, 2022

Tabulka č. 3: Identifikace respondentů z řad pedagogů

	Pedagog 1	Pedagog 2
Pohlaví	Žena	Žena
Věk	25	35
Škola	ZŠ běžná	ZŠ speciální
Počet autistických žáků ve třídě	1	3
Ročník	1.	1. – 3.

Zdroj: Vlastní analýza, 2022

5.4 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Respondenti byli předem informováni o tom, k čemu a za jakým účelem je výzkumná sonda prováděna a jak budou polostrukturované rozhovory probíhat. Dále jim byla slíbena anonymita, možnost rozhovor ukončit, zdržet se odpovědi, nebo výzkumný soubor úplně opustit. Rodiče předem podepsali souhlas s poskytnutím rozhovoru za těchto okolností (viz příloha č. 1), žáci podepsali souhlas vytvořený v podobě snadného čtení „easy to read“ (viz příloha č. 2) a pedagogové podepsali souhlas o poskytnutí polosrukturovaného rozhovoru (viz příloha č. 3).

5.5 PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT

Z důvodů pandemie Covid 19 byla data potřebná k výzkumné sondě sbírána prostřednictvím online rozhovorů s respondenty na jaře roku 2022. Sběr potřebných dat byl realizován v domácím prostředí prostřednictvím rozhovorů přes webkameru. Tudiž výzkumník i respondent nebyl nijak rušen a rozhovor mohl proběhnout v klidu v domácím prostředí, kde se respondent i výzkumník cítí bezpečně.

5.6 METODY SBĚRU DAT

Metodou sběru dat pro naši výzkumnou sondu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Tato metoda nám umožňuje obdržet informace od respondenta bez omezení jeho odpovědí na otázky tak, jak je tomu při dotazníkovém šetření. Respondent má možnost volně hovořit o daném problému bez omezení vyjadřování pouze k předem dané otázce (Švaříček, Šedřová, 2007). Jako další metoda byla zvolena metoda Case studies – tedy případová studie respondentů, která se týkala dvou žáků s PAS. Naším cílem bylo při rozhovorech zajistit důležité informace a data, které vedou k naplnění cíle práce a zpracování jednotlivých případových studií. K vypracování případových studií byla dále použita metoda analýzy dokumentů.

Polostrukturovaný rozhovor

Mezi nejpoužívanější metodu sběru dat se v kvalitativním šetření řadí rozhovor. Díky rozhovoru jsme schopni zajistit data od respondentů v naturální podobě. Respondent není nucen odpovídat pouze na otázky, ale může k tématům říci vlastní názor (Švaříček, Šedřová, 2007).

Dle Hladá (2011) hlavní osnovu polostrukturovaného rozhovoru tvoří otázky, které vycházejí z hlavních částí výzkumu. Otázky jsou kladeny tak, aby rozhovor plynul přirozeně a respondent mohl zmínit i svoje postoje a pocity v dané problematice. Otázky jsou kladeny v běžném jazyce, tak aby jim respondent rozuměl a bylo na ně možno dobře odpovědět.

Analýza dokumentů

Analýza dokumentů se jako metoda využívá jak v kvalitativním, tak v kvantitativním výzkumu. Vychází z dokumentů, které pocházejí z minulosti, a díky nim

máme možnost hlouběji nahlédnout do zkoumaného problému. V těchto dokumentech se nacházejí informace, které vznikly původně za jiným účelem než výzkumným (Hladío, 2011). Pro účely naší výzkumné sondy analyzujeme úřední dokumenty, jako jsou individuální vzdělávací plány a zprávy SPC.

Triangulace zdrojů dat

„Triangulace je tedy proces použití rozličných pohledů za účelem vyjasnění významu pozorování (sběru dat) a interpretace a analýzy dat“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 205).

Jak uvádějí autoři Švaříček a Šedřová (2007) lze díky triangulaci zdrojů dat získat různé pohledy a názory na konkrétní zkoumaný jev či věc. Je důležité dbát na to, aby triangulace nerozhodila celé výzkumné šetření do několika částí, které spolu dále nesouvisejí. Je nutné udržet zaměření výzkumné šetření. V naší práci pracujeme s triangulací z pohledu výzkumného vzorku, kdy hlavními zdroji zjišťovaných informací je několik skupin informantů, konkrétně rodiče dětí s PAS, jejich děti – žáci s PAS a učitelé ze ZŠ běžných a ZŠ speciálních.

5.7 TECHNIKY SBĚRU DAT

V první fázi jsme s respondenty - rodič 1 a rodič 2, provedli polostrukturovaný rozhovor (viz příloha č. 4). Rozhovory byly realizovány přes webkameru online. Poté jsme provedli polostrukturované rozhovory s žákem 1 a žákem 2 (viz příloha č. 5). Tyto polostrukturované rozhovory byly realizovány také online. Dále byly realizovány polostrukturované rozhovory (viz příloha č. 6) s oběma pedagogy z běžné ZŠ a ze speciální ZŠ, také online přes webkameru. V druhé fázi našeho šetření jsme zpracovali případové studie na žáka 1 a žáka 2.

5.8 ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT

Všechny rozhovory byly nahrány v audio verzi, poté přepsány a dále byly informace zpracovány a shrnuty metodou otevřeného kódování. Dle rozhovorů a analýzy dokumentů byly zpracovány případové studie. Veškerá data byla anonymizována.

Otevřené kódování

Jedná se o práci s textem detailně a do hloubky. Výzkumník text pročítá a dále jej dělí na části tzv. „kódy“. To mohou být slova, věty či části textu. Výzkumník tedy text dělí na určité kategorie, dle obsahu ve sdělení. Jedná se o jisté uspořádání velkého množství dat, se kterým se dále pracuje (Hladío, 2011).

5.9 ROLE VÝZKUMNÍKA

Výzkumník je v našem šetření v roli insidera. Pracuje jako pedagogický pracovník v jedné z výše uvedených typů škol a měl proto možnost nahlédnout do nitra problému. Výzkumník je pro rodiče a děti při rozhovoru v roli přítele. Rozhovor vede s úctou, v klidu, s pochopením, bez nátlaku a nechává respondenty v klidu přemýšlet. Pro pedagogy je výzkumník v roli kolegy. Rozhovor vede výzkumník v kolegiálním duchu. Výzkumník podporuje respondenta a snaží se dát respondentovi pocit důležitosti jeho výpovědí.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole předkládáme výsledky našeho šetření v oblasti vzdělávání žáků s autismem v základní škole běžné a v základní škole speciální. Interpretujeme zjištění vzešlá z rozhovorů s rodiči, žáky a pedagogy a dále kapitolu dělíme na případové studie dvou žáků s PAS. V poslední části této kapitoly provádíme shrnutí výsledků výzkumného šetření.

6.1 ROZHOVORY S RODIČI

Vzhledem k tomu, že námi oslovené rodiny dětí s autismem bydlí v severních a východních Čechách, byly rozhovory provedeny formou online rozhovoru s webkamerou. Rodič 1 a rodič 2 předem podepsali informovaný souhlas (viz příloha č. 1). Oba rozhovory trvaly přibližně hodinu a půl. Probíhaly dle polostrukturovaného dotazníku (viz příloha č. 4), který byl respondentům předem zaslán. Otázky byly kladeny otevřeně a respondenti měli možnost se volně vyjadřovat a říci, co všechno je k tématu dále napadá. V úvodní části rozhovoru jsme se s respondenty představili a navodili příjemnou a přátelskou atmosféru. Následovaly osobní informace o rodičích obou žáků. Uvádíme zde nejdůležitější odpovědi k našemu šetření. Kapitolu dělíme na čtyři kategorie – „identifikování speciálních vzdělávacích potřeb“, „vzdělávání“, „důvody přestupu ze základní školy běžné do základní školy speciální“, „plusy a minusy v obou školských zařízeních“.

Kategorie „identifikování speciálních vzdělávacích potřeb“

Začali jsme s identifikováním speciálních vzdělávacích potřeb dětí. Oba rodiče stručně popsali své děti, jak je vnímají, jací jsou a jak se chovají.

Rodič 1: *„Synovi je 14 let. Jeho diagnóza je atypický autismus s přidruženým lehkým mentálním postižením a řečovou vadou. Pokud se po žákovi 1 nic nechce, tak je to úžasný, klidný a pohodový kluk. Má svůj svět, ve kterém je šťastný. Jakmile se ho snažím vtáhnout do našeho světa, vždy narazím. Nejraději si hraje, sleduje pohádky. Hlavně nechce mít žádné povinnosti.“*

Rodič 2: *„Syn je velmi laskavý, hodný a není vůbec agresivní. Jeho agresivita se projevuje pouze jako hlasitá echolálie. Je mu tedy 13 let a navštěvuje základní školu*

speciální. Je to čistá duše s hodným srdcem. Je optimistický a cílevědomý, když něco chce, je schopný pro to udělat cokoli. Vždycky říkám, že náš autismus je přívětivý. Jeho diagnóza je dětský autismus - středně funkční, ADHD, vývojová dysfázie smíšeného typu, dyspraxie, specifické poruchy učení, separačně úzkostná porucha a lehká mentální retardace.“

V další otázce jsme se zaměřovali na to, v kolika letech byl autismus diagnostikován. Kdo si projevů všiml jako první a jak diagnostika probíhala.

Rodič 1: *„Velmi pozdě, v sedmi a tři čtvrtě letech. Všimla jsem si toho já, jako malé dítě se projevoval docela zvláště. Vůbec se neusmíval a rozesmát ho byl nadlidský výkon. Měl svoje rituály a s porozuměním řeči to bylo zvláštní. Mluvil, ale jen opakoval. Ve školce si zvláštního chování všimli i učitelé. Když jsem řekla doktorce, nebo později v pedagogické poradně, že se mi něco nezdá, bylo mi řečeno, že chlapci dospívají pomaleji. Od jeho pěti let navštěvujeme pedagogicko-psychologickou poradnu. Tam nevěděli co s námi, tak nás posílali ze dveří do dveří, ale napsali mu alespoň asistenta do školy. Ve škole trvalo rok, než jsme se dostali k odborníkovi, který mu v sedmi a tři čtvrtě letech připsal diagnózu atypický autismus“*

Rodič 2: *„Byl diagnostikován až v 10 letech. Snažila jsem se, diagnóze autismus, vyhnout, co nejdéle. Ta diagnóza je stigmatizující, držela jsem autismus dlouho pod pojmem vývojová dysfázie, kterou má od čtyř let. Nakonec mě přesvědčila psychiatrička a logopedka, které jsme navštěvovali. Samozřejmě jsem si zvláštních projevů všímala, ale zprvu jsem nevěděla, že taková porucha vůbec existuje. Projevy jsem přisuzovala diagnózám, které už v tu dobu měl. Odlišností si ale všímali učitelé ve školce a později ve škole. Ve čtyřech letech jsme prvně byli v SPC. O tom, že by to mohl být autismus, mi prvně řekla až učitelka v základní škole. Pravda je, že se nám diagnózou autismus hodně věci zlehčilo. Nemusím denně čelit několika konfliktům s cizími lidmi, vyvolaných synovo chováním.“*

Kategorie „vzdělávání“

Rozhovor se dále ubíral směrem vzdělávání. Začali jsme s tím, kdy žák 1 a žák 2 nastoupili do mateřské školy.

Rodič 1: „Do školky nastoupil ve čtyřech letech. Bez asistenta do běžné školky na venkově. Adaptace byla velmi těžká. Dokonce jsem s ním v prvním týdnu mohla ve školce zůstat. Paní učitelky z něj byly nešťastné, neustále se ptal, kde je maminka, hrál si sám v koutě, seděl a nezapojoval se do práce. S dětmi odmítal jakoukoliv práci, pracoval jen s paní učitelkou.“

Rodič 2: „Nastoupil v necelých třech letech, do běžné školky. Bylo to hrozné a velmi náročné. V tu dobu mi nepřišlo, že by mu něco mohlo být, ano byl pomalejší a měl svoji hlavu, ale nepřišlo mi to divné. V prvním roce ve školce už byli učitelé nervózní. Říkali, že jim přijde, že syn jim nerozumí. Ve školce byl pět let.“

Další otázkou bylo, kdy a na jakou školu nastoupili oba žáci.

Rodič 1: „Nastoupil do běžné základní školy na venkově s odkladem v sedmi letech. Do školy šel s asistentem pedagoga. Chodil tam od první do třetí třídy.“

Rodič 2: „Syn nastoupil do běžné základní školy tady ve městě. Nastoupil až v osmi letech, narodil se v říjnu a měl roční odklad.“

Vzhledem k tomu, že respondenty do našeho šetření jsme hledali na základě toho, že žáci museli přestoupit ze základní školy běžné na základní školu speciální, věděli jsme, že se tomu tak již stalo. Následovali tedy otázky směřované na základní školu speciální, v jakém ročníku žáci přestoupili, v jakém jsou nyní a o jakou ZŠ speciální se jedná.

Rodič 1: „Od čtvrtého ročníku přestoupil do základní školy speciální. Zařadili ho přímo do autistické třídy. Teď je v osmém ročníku.“

Rodič 2: „Syn přestoupil v průběhu třetího ročníku do základní školy speciální a byl zde zařazen znovu do třetího ročníku, do třídy, která pracovala dle RVP ZV s minimálními výstupy. Ale jak špatně rozumí, nezvládal naukové předměty ani v té speciální škole. Přearadili ho v pátém ročníku tedy do třídy pouze pro autisty. Nyní je v pátém ročníku.“

Kategorie „důvody přestupu ze základní školy běžné do základní školy speciální“

Hlavní částí našeho polostrukturovaného rozhovoru bylo zjistit odpovědi na náš výzkumný problém: *Důvody přestupu žáků s PAS ze ZŠ běžné do ZŠ speciální.* V této části jsme se respondentů dotazovali, jak na důvody přestupu, tak na práci pedagogů, asistentů pedagoga, začlenění žáků do kolektivu a únavu žáka s PAS ve školním prostředí.

První otázka, na kterou jsme především hledali odpověď, byla: „*Jaké byly důvody přestupu Vašeho dítěte ze základní školy běžné na základní školu speciální?*“

Rodič 1: „*Já ani syn jsme už tu školu nevládali. Syn nezvládal učivo, IVP nebylo uzpůsobeno jeho možností. Ve třídě bylo moc dětí, hluk, byl unavený a přestal tam chodit. Ráno odmítal vylézt z postele, pak nechtěl vyjít z domu. Řešili jsme jen školu, na nic jiného nebyl čas. Přišla jsem z práce po osmi hodinové směně a nastala druhá směna doma. V práci jsem musela dát výpověď. Škola trvala na tom, že co nezvládl ve škole, dodělával doma. Začala se u syna stupňovat agrese, dostala jsem pár ran pěstí a trkanců hlavou. Pro nás byla zlomová třetí třída, kdy se synovi změnila třídní učitelka. V první a ve druhé třídě měl jinou paní učitelku, která i přesto že to byl její první autista, byla úžasná a věděla, jak s ním pracovat. S druhou paní učitelkou už jsme spokojeni nebyli.*“

Rodič 2: „*Náš důvod přestupu byly končící kapacity. Jak moje, tak třídní učitelky, tak synovo, na vzdělávání v třicetičlenné třídě. Třídní učitelka ho tam viditelně nechtěla, upozorňovala mě neustále na to, že chodí až moc často do školy a není vůbec nemocný. Paní učitelka se osobně velmi aktivně zapojovala do toho, aby syn přestoupil. Nakonec to bylo k dobru, ale ona už to vůbec nezvládala. Nejnáročnější a zlomová byla právě třetí třída, syn vůbec nezvládal naukové předměty. Takže náš přestup byl zapříčiněn určitě paní učitelkou, naukovými předměty a moc velkým kolektivem.*“

Dále nás zajímal přístup pedagogů a asistentů pedagoga v obou školských zařízeních.

Rodič 1: „*Nesrovnatelný. V první a druhé třídě měl syn úžasnou paní učitelku, která s ním uměla pracovat. Učivo podávala hravou formou. Druhá paní učitelka si neuměla ve třídě udržet klid, byl tam hluk a neuměla pracovat s autistickým dítětem. S asistenty to bylo složité, v místní škole bylo kriticky málo asistentů, synovi se vystřídal za ty tři roky čtyři. V první třídě u něj dělal asistenta kdokoliv, kdo měl zrovna volné ruce. V druhé třídě dostal paní asistentku, která měla vystudovanou speciální pedagogiku. To bylo znát, začala s přepracováním IVP, nastavila pomůcky, způsob komunikace, vymyslela rozumnou motivaci a ubrali mu učení. Ve třetí třídě už to ale neplatilo, měl jinou učitelku i asistentku. Učitelé ve speciální škole jsou vyškolení a vědí, jak s těmito dětmi pracovat. Jsem naprosto spokojená, chovají se přesně tak, jak mají. Jsou to profesionálové, k dětem přistupují*

opravdu individuálně a jsou velmi vstřícní. Asistenty, které má teď na speciální škole, můžu jen chválit. Mají k tomu potřebné vzdělání, umí s dětmi s autismem pracovat a jsou na to připraveni. To asistenti v běžné základní škole, podle mého, úplně nebyli, kromě té jedné paní asistentky ve druhé třídě.“

Rodič 2: *„Paní učitelka na běžné základní škole měla ve třídě ještě dva další žáky s potřebou podpůrných opatření. Nezvládala to psychicky. Problémové situace neuměla řešit. Bylo to pro ni těžké, takže začala s možností přestupu. Asistentku měl a myslím si, že svou práci odváděla dobře, syn s ní neměl žádný problém. Paní asistentka měla stejné názory jako já, ale paní učitelka už ne. Ve speciální škole jsou odborníci a vědí si rady s těmito dětmi. Učitelé na speciální škole jsou úžasní, dělají tandemové vyučování, jsou vystudovaní a připravení i na horší situace. Asistenti jsou v té speciální škole sdílení a na osm žáků jsou ve třídě tři asistenti. Nynější paní učitelka je moc příjemná a syn jí má rád.“*

Otázkou bylo, jak byl žák 1 a žák 2 začleněn do kolektivu v obou školských zařízeních.

Rodič 1: *„Na běžné základní škole se vůbec nezačleňoval. Otáčel se k dětem zády, neodpovídal a nechtěl se s nimi vůbec bavit. Děti ho ale braly hezky, chtěly se s ním bavit, zdravily ho na ulici, ale syn je odmítal. Později spolužáky začal nesnášet, děti se s ním pořád bavit chtěly, hlavně holčičky. Víím ale, že se mu dva kluci posmívali na té běžné škole. Jak moc to bylo vážné nevím, protože to řekl až po čtrnácti dnech, kdy nechtěl chodit do školy. Snad se mu měli posmívat za to, že je velký, hodně rychle totiž rostl. Syn mi neřekl, jak se ti kluci jmenovali, nezajímal se o děti, neznal jejich jména. Ale paní učitelce je prý ukázal a paní učitelka říkala, že s nimi měla rozhovor. Začlenění ve speciální škole? No to si nemohu vynachválit, mám doma úplně jiné dítě. On si s dětmi povídá, vtipkují, mluví o nich a zdraví je na ulici. Je to určitě tím, že jsou na podobné mentální úrovni. Což v té běžné škole nebyly, ty děti už byly mentálně jinde.“*

Rodič 2: *„V běžné škole se ho ujaly holčičky, které měly už takové ty mateřské pudy. Byl tam ale i jeden kluk, který do syna šil. Všechny děti z běžné základky doteď poznává a mám velkou radost, když se s ním na ulici zastaví a baví se s ním úměrně jeho postižením. Po učitelce na běžné škole jsem chtěla, zda by do třídy mohla přijít jedna maminka, která dělá besedy ve školách o tom, jak se chovat ke spolužákovi s autismem.“*

Paní učitelka to ale sabotovala. Rodiče i většina dětí měli syna rádi, když odcházel, přinesli mu dárky a rozloučili se. Potom někteří spolužáci byli i na narozeninové oslavě. Do speciální školy to začlenění nedokážu úplně posoudit, teď v té autistické třídě jsou žáci s velkými poruchami. Myslím si, že tam ani žádný kolektiv být nemůže. Většina žáků je neverbálních. Ale i tak teď syn maloval kamarádce ze třídy obrázky k narozeninám. Syn je má rád a v té třídě je spokojený. Vadí mu jen občas hluk, když některý ze spolužáků křičí.“

Oba rodiče navázali v tématu na únavu, která se se vzděláváním autistů neodmyslitelně pojí.

Rodič 1: *„Jak už jsem říkala, v běžné základní škole to byl boj. Dennodenní velká únava, věnovali jsme se jen škole. Teď na speciální škole je také unavený, ale mají tam kratší hodiny, takové vyučovací bloky a tak má hodně času na odpočinek. Když bývá hodně unavený, začíná být agresivní, ale tomu se snažíme vyvarovat, jak doma, tak ve škole. Na běžné základní škole jsme byli domluveni, že pokud na něm upozorují únavu, zaměstnají ho třeba procházkou s papírem ke koši. Na speciální škole, díky kratším hodinám problém s únavou prakticky není.“*

Rodič 2: *„V běžné základní škole byl úplně šíleně unavený. Byl opravdu fyzicky i psychicky unavený a po škole si chodil lehnout. Na té speciální škole mají přímo relaxační místnost, kam děti berou, aby se zklidnily nebo si odpočinuly. Domů jezdí půl hodiny mikrobusem, takže má po škole čas si odpočinout v něm a po příjezdu není tak unavený, jako byl po dni v té základní škole.“*

V poslední části této kategorie jsme chtěli znát odpověď na otázku: *„Zda je konkrétní možnost po absolvování základní školy speciální, žáka 1 a žáka 2 dále vzdělávat?“*

Rodič 1: *„Plánujeme pokračovat v praktické škole. Máme tu dvě, tak budeme rozhodovat, do které. Jedna ze škol je nyní jen jednoletá, ale pan ředitel plánuje dvouletou. Druhá je už teď dvouletá. Uvidíme, máme ještě čas, ale určitě mít zájem budeme.“*

Rodič 2: *„Ano, na školu navazuje dvouletá praktická škola. Nyní jsme na prvním stupni a tam budeme do osmnácti let, takže máme ještě čas. Pokud bude možnost a bude fungovat svoz, budu mít určitě zájem. Po škole mám plány do budoucna, chci, aby byl syn*

někde užitečný. Třeba v nějaké firmě, jako pomocná síla. Pak jsou různé odlehčovací služby, kde by se mohl také uplatnit. Rozhodně je ale nutný dozor.“

Kategorie „plusy a minusy obou školských zařízení“

V poslední části našich rozhovorů jsme se respondentů dotazovali na celkové dojmy, jakožto rodičů žáků s autismem, z jejich vzdělávání. Zajímali jsme se o to, zda je výuka v základní škole běžné a základní škole speciální srovnatelná. A jaké rodiče sledávají plusy a minusy ve vzdělávání v obou školských zařízeních.

Rodič 1: *„Nad tím musím hodně přemýšlet. Plusy v běžné škole pro syna žádné nebyly. Jedině, že znal ty spolužáky z místa bydliště, ale oni ho nezajímali a nakonec s nimi měl ještě problémy. Minusy na běžné škole, to byl určitě hluk, moc dětí ve třídě, ale i houfy dětí na chodbách, záchodech a v šatnách. Všude plno dětí, neměl se kam schovat. Velkým mínusem bylo špatně sestavené IVP, které vůbec neodpovídalo jeho potřebám. Žádné úlevy v množství učiva oproti ostatním. Nezkušené učitelé, kteří nebyli na dítě s autismem připraveni. Poslední paní učitelka si vůbec nevěděla rady. Plusy ve speciální základní škole – výuka přizpůsobená tempu, schopnostem a potřebám. Syn má své pracovní místo, svoje pracovní listy, režim, třída je uzpůsobena vzdělávání dětí s autismem a málo dětí ve třídě. Minusy žádné myslím nejsou, možná jen to, že musíme dojíždět. To je ale pro syna velké plus, miluje hromadnou dopravu a jezdíme každý den 15 km autobusem.“*

Rodič 2: *„Plusy ve speciální škole jsou určitě v tom, že jsou tam odborníci, kteří si vědí rady s těmito dětmi. Škola je úžasně vybavená. Velmi mi vyhovuje svoz mikrobusem. Náhodou máme nástupní místo hned vedle mého pracoviště. Ráno tam syna odvedu a odpoledne mi ho tam po práci zas předají. Pan řidič je velmi klidný a tolerantní. Neřekla bych minusy, ale spíš, co mi ve speciální škole chybí. Je to určitá podpora a budování komunity rodičů. Je to velká škola, ale já prakticky neznám ani rodiče synovo spolužáků. Bohužel si myslím, že většina rodičů o to ani nestojí. Plusy v té běžné základní škole, jak jsem již říkala určitě to, že syn dostal základní vzdělání, zkusil si jistou mírou socializovat v běžné třídě a měl skvělou paní asistentku. Minusy – velké množství dětí ve třídě a paní učitelka, která nezvládala.“*

V další části rozhovoru nás zajímalo, zda se rodiči 1 a rodiči 2 zdá výuka na ZŠ běžné srovnatelná s výukou na ZŠ speciální, popřípadě v čem se liší.

Rodič 1: „Rozhodně ne, výuka ve speciální škole je strukturovaná, přizpůsobená individuálním potřebám dětí a mají tam vhodný pracovní prostor. Je tam málo dětí v jedné třídě a větší klid. Učivo je podáváno názorně, chodí na výlety, exkurze a jsou často venku. V běžné základní škole se učil psací písmo už v prvním ročníku, teď je v osmém na speciální škole, a začínají s psacím písmem. Na základní škole toho na něj bylo moc, pracoval tempem jako ostatní žáci bez jakýchkoliv úlev. Tady má IVP přizpůsobené a učiva je mnohem méně.“

Rodič 2: „Řekla bych, že třetí a čtvrtá třída na speciální škole by se dala srovnat s tou výukou na běžné základní škole. Teď v té autistické třídě se skoro neučí. Synovi to ale vyhovuje, je mnohem klidnější. V té autistické třídě se hodně učí praktické činnosti do života („life skills“), uklízet, nakoupit a uvařit. Za co jsem ráda je, že nedostávají teď úkoly na doma. V té běžné základní škole na syna bylo, dle mého názoru, moc rušivých elementů. Všude byly barvy, výzdoba a moc dětí. Často ho brala paní asistentka na práci mimo třídu, aby nerušil spolužáky. Speciální škola je rozhodně lépe vybavená pro tyto děti, mají tam bazén, relaxační místnost a různé interaktivní pomůcky.“

Na konci rozhovorů jsme rodičům nechali prostor na to, aby nám vlastními slovy popsali své celkové dojmy ze vzdělávání žáků s autismem.

Rodič 1: „Přestup na tu speciální školu byl pro nás pro oba velká úleva. Začal zvládat učivo, zažívá denně pocit úspěchu, začal mi vyprávět své dojmy ze školy, komunikuje a zklidnil se. Ranní jízda autobusem do školy je velká motivace a není problém s ranním vstáváním. Díky přestupu máme čas na mimoškolní aktivity, to mu dodalo sebevědomí a radost. Já jsem z té speciální školy opravdu i po letech nadšená. Mrzí mě, že jsem hned před vstupem do první třídy nevěděla, jak by mělo vypadat IVP a neměla jsem tudíž žádné požadavky. Myslím si, že kdyby měl správně sestavené IVP, vydržel by na té základní škole déle. Ale vzhledem k těm vztahům, jaké v té škole měl, jsem ráda, že to dopadlo, jak to dopadlo. Jsem moc ráda, že speciální školy existují. Za mě, děti s mentálním postižením nemají v běžné základní škole co dělat. Ve speciální škole jsou mezi svými, jsou na stejné úrovni a rozumí si. Takhle malé děti nejsou v běžné škole schopni pochopit takové odlišnosti. V té běžné škole děti rychle pochopily, že je jiný a má asistenta, který mu pomáhá. Nechápal, proč nepomáhá i jim. Ještě jsem chtěla říct, že

jsem chtěla syna na té běžné škole nechat co nejdéle, aby se začlenil. Začlenit se, to ale dnes už vím nemá cenu, je prostě takový. Mám tedy úplně jiné, lepší dítě, ale za cenu velké dřiny, výpovědi v práci a musela jsem hodně ustoupit ze svých požadavků.“

Rodič 2: *„Jsem opravdu ráda, že syn prošel běžnou základní školou alespoň do třetí třídy. Získal tam to nejzákladnější vzdělání, které byl schopen pobrat. Naučil se psát, počítat a proběhla i určitá míra socializace. Já bych i byla zastáncem inkluze, ale ne v podmínkách jaké v našem školství jsou. Tělesně postižení to ano, ale mentálně postižení, to moc nemůže fungovat. Teď už vím, že nemá kapacitu na to, aby tam zvládal i další ročníky a předměty, jako je fyzika, chemie, atd. Neřekla bych, že je autismus dar, to vůbec, ale přijala jsem to a vzala si z toho jen to dobré. Celkově mě to přivedlo k osobnímu rozvoji. IVP byla na obou školách sestavená dobře, na míru. Speciální škola synovi poskytuje řád, socializaci a je dobře, že mají různé bloky aktivit místo učení. Naučí se tak spoustu dovedností do života. Synovi se dostalo kvalitních základů vzdělání a nyní ho dále rozvíjejí lidé, kteří rozumí jeho problémům a nedochází k frustracím, ke kterým by možná došlo v běžné škole. Jak to bude dál nevím. Nemám žádné ambice, hlavní je, že čte, píše, používá chytrou elektroniku a umí s kalkulačkou. Je důležité si uvědomit, v jakém žijeme moderním, digitalizovaném světě. K čemu počítání z hlavy u postiženého dítěte, když bude umět použít kalkulačku a na ní si vše vypočítat. Jsem se vzděláváním spokojená. Vždycky si říkám, že věci jsou v tu chvíli tak, jak mají být.“*

Na konci rozhovorů jsem rodičům poděkovala za čas, který našemu šetření věnovali a rozloučili jsme se.

6.2 ROZHOVORY S ŽÁKY

Před samotnými rozhovory s žákem 1 a žákem 2, bylo zapotřebí oba chlapce s průběhem rozhovorů seznámit. Vzhledem k jejich speciálním potřebám jsme museli přistoupit i k jistým upraveným způsobům přístupu k respondentům. Žákům byl zaslán informovaný souhlas vytvořený formou „easy to read“, tzn. jednoduché pro čtení (viz příloha č. 2). Rodiče žákům tento souhlas vytiskli, společně si ho přečetli a žákům vysvětlili, jak a kdy bude rozhovor probíhat. Pro tyto žáky bylo velmi důležité přesně upřesnit – CO, KDY, KDE a JAK. Dále bylo žákům zasláno schéma polostrukturovaného dotazníku (viz příloha č. 5). Žáci si tak mohli předem připravit odpovědi na otázky a nebyli tak ve stresu. Stejně jako u rodičů byly otázky kladeny otevřeně a žáci měli možnost se volně vyjadřovat a říci, co všechno je k tématu dále napadá.

Rozhovory probíhaly přibližně půl hodiny přes webkameru. U obou žáků seděly jejich matky, které odpovědi upřesňovaly, nebo pomáhaly žákům komunikovat. Na začátku rozhovoru se autorka žákům představila a jednoduše jim popsala, co bude následovat. Znovu je autorka poprosila o slovní souhlas, zda s rozhovorem souhlasí.

Následovaly základní osobní otázky. *Kolik je ti let? Do jaké školy chodíš?*

Žák 1: *„Takže mě je 14 let. Chodím do speciální základní školy.“*

Žák 2: *„Je mi 13 let a chodím do speciální školy.“*

Žáci vyjmenovali názvy škol, které z důvodu ochrany osobních údajů vynecháváme. Dále jsme se žáků ptali, zda do školy chodí rádi a mají ve škole kamarády.

Žák 1: *„No tak ráno se mě moc nechce vstávat, ale já rád do školy chodím. Já mám ve škole kamarády.“*

Žák 2: *„Ano, chodím. A mám ve škole kamarády.“*

Následovaly otázky, zda žáci znají jména svých kamarádů. Žák 1 vyjmenoval všech šest žáků. Žák 2 nejprve nevěděl, kolik s ním chodí do třídy kamarádů, ale poté jich vyjmenoval všech 7, jména i příjmení.

Žáci odpovídali na otázky ohledně učitelů a asistentů. *Máš paní učitelku a asistentku? Jaké jsou?*

Žák 1: „Mám víc učitelek, ale nejraději mám Janu. Máme čtyři paní učitelky. Možná nejsou všechny učitelky. Já nevím asi je někdo i asistentka a vychovatelka. Jsou hodné, když je nezlobíme. Občas si totiž děláme nějaký vtip. Který nás prostě napadne, řekneme něco vtipného. Paní učitelky se smějou.“

Žák 2: „Paní učitelka je hodná, jo mám jí rád. Má oranžový vlasy. A ještě máme pana učitele, ten je plešatej a má vousy. Paní asistentku mám Lucku, předtím tam byla Tereza, ta má teď miminko.“

Dále nás zajímalo, zda se žáci rádi učí, a zda jim to ve škole jde.

Žák 1: „Jo učím se rád. Učím se rád. Doma moc ne, ale ve škole jo. Jak byla ta karanténa, tak se učíme doma, ale moc rád se doma neučím, ale zvládnou to. Ve škole jsem šikovný, to jo, ale občas mi něco nejde. Občas v něčem udělám chybu, ale to je normální, každý dělá chyby.“

Žák 2: „Ano, učím se rád. Moc rád nečtu. Jsem šikovný ve škole.“

Další otázkou bylo: *Jaký máš nejraději předmět ve škole?*

Žák 1: „Čeština mi jde. Ještě mě jde zeměpis a dějepis. Ještě máme přírodopis, ale ten mě nebaví. Nejraději mám ale angličtinu. Umím říct třeba how are you.“

Žák 2: „Angličtinu.“

Žáka jsme se zeptali, jestli něco dokáže anglicky říci. Odpověděl: „To už právě nevím.“ Po chvíli řekl: „J'm Petr.“

V druhé části našeho rozhovoru jsme s žáky mluvili o předchozí základní škole běžné. Ptali jsme se žáků, zda vědí, do jaké školy chodili předtím, jestli se jim ve škole líbilo, jaká byla paní učitelka/y, jací byli asistenti a spolužáci. Oba žáci si svojí původní školu pomatují a znají její název, který také neuvádíme z důvodu ochrany osobních údajů.

Žák 1: „Chodil jsem tam od první do třetí. A od čtvrté chodím na speciální. Nelíbilo se mi v předchozí škole. Byl tam hluk a moc dětí. Ve speciální škole teď je to lepší. Měl jsem v předchozí škole asistentku, byla i u ostatních dětí. Paní učitelka byla přísná. V první a druhé třídě jsem měl jednu paní učitelku, ta byla hodná a ve třetí jsem měl druhou. Ta už byla trošku přísná. Spolužáci, no já jsem se s nimi moc nekamarádil, ale byli hluční.“

Rodič 1: „Vzpomeneš si ještě na to, co se stalo v té třetí třídě? Co dělali ti kluci?“

Žák 1: „No posmívali se mi. Teď mám lepší spolužáky.“

Žák 2: „Měl jsem paní asistentku. Byla jenom u mě. Paní učitelka byla hodná. Spolužáci nic moc, ale někteří byli hodní. Měl jsem kamarády, kteří byli na mé oslavě. Teď na škole je to lepší. Jezdím rád ráno busíkem do školy.“

Žák 1 byl velmi komunikativní. Dotazoval se i autorky šetření, kde bydlí, do jaké chodí školy a kde pracuje. Vyprávěl nám, na jaké chodí kroužky, jaké jsou tam děti a co dělají.

Žák 2 měl problémy s komunikací, ale přesto nám sdělil vtipnou historku ze školy. V den našeho rozhovoru se ve škole dožadoval, za správně odvedenou práci, pětky. Nakonec mu jí třídní učitelka zapsala do žákovské knížky. Když chlapec událost jednoduše popisoval, náramně se u toho bavil.

Na konci rozhovoru jsem oběma žákům poděkovala a rozloučila se s nimi.

6.3 ROZHOVORY S PEDAGOGY ZŠ A ZŠS

Pedagog 1 vyučuje na základní škole běžné a pedagog 2 vyučuje na základní škole speciální. S oběma pedagogy jsme provedli rozhovor přes webkameru online. Pedagogům byl předem zaslán informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru (viz příloha č. 3). Dále jsme pedagogům zaslali schéma polostrukturovaného rozhovoru (viz příloha č. 6). Otázky jsme kladli, co možná nejotevřeněji, aby měli respondenti možnost se k tématu dále vyjadřovat.

V úvodní části rozhovoru jsme se přivítali a následovaly osobní otázky na oba pedagogy. Dále jsme se zajímali o délku praxe, dosažené vzdělání a počet žáků s autismem v současné třídě.

Pedagog 1: „*Jako třídní učitelka 1. ročníku na malé základní škole, pracuji na plný úvazek necelý rok. Mám vystudovanou střední školu s maturitou. Právě dokončuji magisterské studium v oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy. Délka mojí praxe je teď tedy devět měsíců. Ve třídě mám jednoho chlapce s dětským autismem.*“

Pedagog 2: „*Ve speciální škole jsem několik let pracovala jako asistentka pedagoga. Poté jsem dokončila bakalářské studium speciální pedagogiky. Nyní studuji magisterský obor. Mám dokončené studium předškolní a mimoškolní pedagogiky zakončené maturitní zkouškou. Jako třídní učitelka pracuji od září roku 2021, takže moje délka praxe je necelých devět měsíců. Ve třídě mám tři žáky s dětským autismem.*“

V hlavní části našeho rozhovoru jsme se zajímali o celkové zhodnocení a pohledy pedagogů na vzdělávání žáků s autismem. Pedagogové měli nejprve popsat z vlastního pohledu vzdělávání autistů, co to pro ně znamená.

Pedagog 1: „*V prvním roce, co učím, to pro mě není jednoduché, ale rozhodně je vzdělávání autistického žáka obohacující zkušenost. Je to taková horská dráha nahoru a dolů. Občas mám pocit, že vím, co dělám, jindy mám pocit, že všechno dělám špatně. Je to rozhodně náročnější na denní přípravu, mít ve třídě žáka s autismem. Každý den mám stres, aby nenastala problémová situace.*“

Pedagog 2: „*Vzdělávání žáků s autismem je pro mě životním posláním. Práce s autistickými žáky je nesmírně zajímavá, každý den jiná a přitom stejná, proměnlivá*“

a někdy až adrenalinová. Rozhodně to není jednoduchá práce, chce to spoustu času, přemýšlení, úsilí a trpělivosti.“

Respondenti odpovídali, kdy se prvně setkali s dítětem s autismem.

Pedagog 1: *„Prvně jsem se takto osobně setkala s autistickým dítětem až tento rok u mě ve třídě. Nevěděla jsem vůbec, co čekat.“*

Pedagog 2: *„S dítětem s autismem jsem se setkala již v období, kdy jsem ještě nepracovala jako asistentka pedagoga ve speciální škole. Moji známí mají chlapce s autismem, kterého znám od jeho čtyř let. Takže jsem s touto poruchou přišla do styku již před několika lety. Opravdu mě díky tomuto dítěti začala problematika autismu zajímat. Když jsme se pak po nějaké době s mojí známou viděli a řekla mi, že syn chodí do speciální školy, hned jsem začala pátrat. V tu dobu jsem hledala nové zaměstnání. Do speciální školy jsem se tak dostala právě díky němu.“*

Přesunuli jsme se zpět k současné třídě a vzdělávání žáků s autismem. Dostali jsme se ke stručnému popisu současných tříd, ve kterých učitelé vyučují. Pedagogové nás seznámili s jednotlivými žáky s autismem.

Pedagog 1: *„Mám ve třídě 25 žáků z toho právě jednoho chlapce s dětským autismem. Chlapec je vzdělávaný dle IVP, které sestavuji na každé pololetí. Je mu 8 let, nastoupil s ročním odkladem. Ve třídě má asistentku, která se věnuje jen jemu a pomáhá mu v hodinách. Chlapec je šikovný a pracovitý.“*

Pedagog 2: *„Ve třídě je 6 žáků s různými diagnózami, tři žáci mají diagnózu dětský autismus – středně funkční s přidruženými poruchami. Všem je v rozmezí od 7 do 10 let. Všichni vyžadují individuální přístup, strukturalizaci výuky a jednoduché a jasné zadání úkolů. K dispozici máme jednu asistentku pedagoga, která je sdílená pro všechny žáky.“*

Vzhledem k tomu, že jsme se s oběma pedagogy dostali k tomu, zda mají asistenta pedagoga, přešli jsme k otázce, jak se asistent podílí na výuce, přípravách a hodnocení.

Pedagog 1: *„Paní asistentka, která je u našeho žáka s autismem je úžasná, má středoškolské vzdělání, kurz CŽV vychovatelství a právě studuje kurz speciální pedagogiky. V budoucnu chce pracovat s autistickými dětmi a tak ji tato práce velmi zajímá. Mít jí ve třídě je výhra, protože s přípravami na hodinu pro našeho žáka mi dennodenně pomáhá.“*

Sama bych si na začátku nevěděla rady. Všechno se mnou od začátku školního roku konzultuje a radí mi. S žákem pracuje při hodině samostatně dle strukturovaných předpřipravených úkolů. Myslím si, že jsme už přišli na to, jak postupovat a jak se vyhnout záchvatovým situacím.“

Pedagog 2: *„Konzultuji s asistentkou IVP a veškerou práci v hodinách. Vzhledem k tomu, že pracujeme často zvláště, zadávám asistentce samostatnou práci, kterou dělá se zbylými žáky. Je to moje pravá ruka.“*

Rozhovory s pedagogy byly prováděny jako poslední. Věděli jsme tedy, že rodiče často popisovali únavu jejich dětí po škole. Zajímalo nás, jak pracují pedagogové s únavou v obou školských zařízeních.

Pedagog 1: *„Ano, náš žák s autismem bývá často unavený, snažíme se únavu vyzorovat. Pozornost udrží tak 20 minut maximálně, potom se s ním asistentka chodí projít po chodbách, nebo s ním jde do družiny, kde odpočívá a chvíli si hraje.“*

Pedagog 2: *„Únavu samozřejmě pozoruji, pokud jsou unavení, můžou si na chvíli odpočinout na koberci před tabulí. Hodiny se ale snažím uzpůsobit tak, aby pro žáky nebyli náročné a udrželi pozornost. Máme delší přestávky a ty využívají ke hře. Před obědem chodíme na procházky a po obědě děláme jen nenáročné aktivity, protože žáci jsou už unavení. Po aktivitě často polehávají na koberci.“*

Dále jsme se zaměřili, po provedených rozhovorech s rodiči a žáky, na začlenění žáků s autismem do třídního kolektivu. Jak při začleňování postupovali a jak na žáka reagovali spolužáci.

Pedagog 1: *„Hned druhý den školy, jsme si ráno sedli do kruhu před tabulí a žákům jsme spolu s autistickým žákem vysvětlili, co jejich spolužákovi je, jak by se k němu měli chovat a proč má asistentku. Žáci ho přijali hezky, snaží se mu pomáhat a povídat si s ním. On moc nechce, je stydlivý a moc nemluví, ale myslím si, že je rád v kolektivu v roli pozorovatele. Pokud není pozornost upřená na něj, je šťastný.“*

Pedagog 2: *„Ve třídě máme tři žáky s autismem, ostatní jsou lehce mentálně postižení s různými jinými poruchami. Tito žáci jsou spolu ve třídě již od přípravného*

stupně. Začlenění do kolektivu tedy nedokážu zhodnotit. Kolektiv v mojí třídě je dobrý, žáci se snaží respektovat, vycházejí spolu a vyhledávají navzájem svoji pozornost.“

Další otázkou bylo: *Jaký je zájem ze strany rodičů žáků s autismem o vzdělávání?*

Pedagog 1: „Maminka tohoto chlapce je velmi milá, klidná a sympatická. Neustále se informuje o tom, jak ve škole její syn pracuje. Domácí úkoly vypracovávají, chodí na třídní schůzky a jsme neustále v kontaktu. Maminka je opravdu chápavá a v začátcích se mi snažila pomoci. O syna se zajímá a domlouváme se spolu na veškerých postupech práce.“

Pedagog 2: „Rodiče jsou skvělí, ani s jedním není problém. Ale ze zkušeností kolegů vím, že to není samozřejmost. Rodiče mých autistických žáků si děti vyzvedávají každý den osobně, jsou tak denně v kontaktu se mnou, nebo s asistentkou. Jsme v kontaktu i po telefonu, na zprávy a volání reagují. S rodiči právě provádíme pohovory ohledně vzdělávání jejich dětí a jsem spokojená, že máme stejný pohled na vzdělávání dětí s autismem.“

Přemýšleli jsme nad tím, zda žák s autismem narušuje hodiny a do jaké míry. Pedagogů jsme se také dotazovali, zda se setkali s nějakými problémy při vzdělávání žáků s autismem v obou školských zařízeních.

Pedagog 1: „Občas ano, v průběhu roku měl pár horších dnů, kdy vykřikoval, rozčiloval se, často brečel, dupal a mlátil do stolu. Ostatní žáky to samozřejmě rušilo. Domluvili jsme se s asistentkou a ta ho odvádí v takových situacích na chodbu nebo do družiny. Problém nastal, když jeden den musel být žák ve třídě bez asistentky. Připravila jsem mu úkoly, ale nedokázal je sám plnit. Byla to pro něj změna, kterou nedokázal pochopit. Začal se vztekat a pak velmi nahlas brečel. Bylo to pro mě nepříjemné, nevěděla jsem jak se zachovat, jak ho uklidnit. Řekla jsem mu tedy, ať dnes jen poslouchá a pozoruje, jak se učí zbytek třídy. Byl to hrozný den, po celou dobu brečel, nebo mlátil do stolu. Skoro jsme se neučili, protože žáky to rušilo.“

Pedagog 2: „Ve speciální škole by to nebyla hodina, kdyby ji někdo nenarušoval. Jeden ze žáků s autismem, kterého ve třídě mám je velmi citlivý, poslední dobou apatický a celkově se zhoršil jeho psychický stav kvůli problémům v rodině. V posledním měsíci měl

dva velké záchvaty, kdy se udeřuje do hlavy, hlasitě pláče a křičí. Rozhodí ho každá maličkost. Ostatní žáci si toho všímají a v těch chvílích se ho bojí. Mám pocit, že od těch záchvatů se mu trochu straní a pozorují ho, co bude dělat.“

V poslední části našeho rozhovoru jsme se zajímali o to, zda pro pedagogy je dosažené vzdělání v oblasti vzdělávání žáků s autismem dostačující, zda mají v plánu absolvovat nějaká školení či kurzy zabývající se problematikou vzdělávání autistů.

Pedagog 1: *„Přemýšlím o studiu speciální pedagogiky. Magisterské studium mi sice dalo lehký základ speciální pedagogiky, ale rozhodně nedostačující. Snažím se vyhledávat různé informace a být v obraze, protože práce autistou je opravdu jiná. Pokud se naskytne možnost absolvovat nějaké školení ohledně vzdělávání žáků s autismem, ráda jím projdu.“*

Pedagog 2: *„Studium speciální pedagogiky je pro moji práci stěžejní. Rozhodně si myslím, že lidé, kteří pracují s dětmi s autismem, by měli minimálně toto speciální vzdělání mít. V rámci programu naší školy jsem již prošla několika školeními, jako je například alternativní komunikace, znaková řeč, metody čtení atd. Každé školení, každý kurz je k dobru. Z každého jsem si něco vzala a praktikuji.“*

V závěru rozhovoru jsme se rozloučili a poděkovali jsme respondentům za spolupráci.

6.4 PŘÍPADOVÁ STUDIE

V této podkapitole předkládáme případové studie dvou žáků, kteří navštěvují základní školu speciální, na kterou přešli ze základní školy běžné. Případové studie jsou zpracovány na základě informací, které byly podány rodiči a dětmi při rozhovorech. Dále vycházíme z analýzy některých dat prostřednictvím zpráv ze SPC.

6.4.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE 1

Žák 1

Identifikace speciálních vzdělávacích potřeb žáka:

Dle zprávy ze SPC, se u žáka 1 jedná o atypický autismus – středně funkční, s přidruženým syndromem ADHD, lehké mentální postižení a řečové postižení.

Věk:

Žákovi 1 je nyní 14 let.

Popis žáka

Chlapec se narodil v roce 2007 ve východních Čechách jako třetí dítě. Nyní je mu 14 let a navštěvuje základní školu speciální. Jak uvedla matka žáka 1, tak je to úžasný, pohodový a klidný chlapec, který je rád ve svém světě. Pokud se po chlapci nic nechce a nezasahuje se mu příliš do jeho světa, je šťastný. Jakmile se ho kdokoliv snaží dostat do světa reálného, je to velký problém. Miluje veřejnou dopravu, puzzle, pohádky a autíčka.

Stručná osobní anamnéza

Z rozhovoru s matkou vyplývá, že těhotenství i porod proběhl v pořádku a bez komplikací. Chlapec se narodil v roce 2007 jako zdravé miminko. Již v kojeneckém období si matka začala všimnout, že se její miminko nesměje, jako jiná miminka. Jak rostl, bylo těžké ho rozesmát, začal být závislý na matčině paži a jeho chování se zdálo neobvyklé. V oblasti porozumění a komunikace chlapec rozuměl, ale nemluvil, pouze opakoval, co slyšel. Běžné dětské hry na obchod, na policii a doktora, ho nezajímaly. Hrál si pouze s vlakovou soupravou na železničáře. V mateřské škole se odlišný vývoj oproti jiným dětem projevil hned v počátku docházky. Dle paní doktorky a pedagogické poradny nebylo třeba

odlišnosti v chování nijak řešit, s odůvodněním, že chlapci dospívají pomaleji. Při nástupu do školy byl chlapci přidělen asistent. Nastoupil do základní školy běžné s ročním odkladem. Po dlouhém čekání na odborné vyšetření byl chlapci v sedmi a tři čtvrtě letech připsán atypický autismus. Chlapec byl dle výpovědi matky zařazen do třetího stupně podpůrných opatření a byl mu navrhnout přestup do školského zařízení, zřízeného podle § 16 odst. 9 ŠZ. S identifikovaným autismem se pojí i lehké mentální postižení, ADHD a narušená komunikační schopnost.

Stručná rodinná anamnéza

Matce žáka 1 je 48 let. Není nikterak nemocná, s ničím se neléčí. Má dokončené vysokoškolské studium. Otcovi je 50 let. Rovněž není nemocen. Má dokončené středoškolské vzdělání. Chlapec má dva starší bratry, kteří jsou oba zdraví.

Předškolní vývoj

Jak uvádíme výše, chlapcovo odlišného vývoje si začala matka všímat již v předškolním období. V oblasti řeči byl problém viditelný ještě před začátkem docházky do mateřské školy. Téměř všemu rozuměl, ale nemluvil, pouze opakoval, co slyšel. Komunikovat s ním bylo téměř nemožné. Ve věku čtyř let nastoupil do mateřské školy běžné, na venkově. Adaptace byla těžká a první týden absolvoval v mateřské škole s matkou. Nevyhledával kontakt s ostatními dětmi, hrál si sám v rohu, často se ptal, kde je maminka. S pedagogem byl ochoten spolupracovat pouze samostatně. Od pěti let chlapec navštěvoval PPP. Na doporučení SPC mu byl dle matky později přidělen asistent pedagoga do základní školy běžné. Nikdo z odborníků v té době neměl podezření na autismus, který jak matka popisuje, byl již zjevný a dle jejích slov, ho měli odborníci už v pěti letech odhalit.

Školní vývoj

Do základní školy běžné chlapec nastoupil s asistentem pedagoga, nicméně bez identifikované PAS v sedmi letech. Byl zařazen do běžné třídy na venkovské základní škole běžné. Na diagnostické vyšetření u odborníka čekal do svých sedmi let. Atypický autismus se projevoval v nemožnosti komunikovat se spolužáky, nezájmem o běžné dětské hry a přecitlivělostí na hluk. IVP dle matky nebylo sestaveno na míru žákovi, neobsahovalo

úlevy v učivu, odpovídající žakovým potřebám. Chlapec látku zvládal pouze v 1. ročníku. Ve 3. ročníku začala matka řešit možnost přestupu na ZŠ speciální. Chlapcovi se za dobu, kterou se vzdělával v základní škole běžné, vystřídalo hned několik asistentů a tři pedagogové. Začal mít ke škole odpor, byl uzavřený do sebe, neměl o nic zájem, byl unavený, začal být agresivní a stagnoval vývoj v oblasti komunikace. Od 4. ročníku přestoupil na ZŠ speciální, kde matka pozoruje velký posun. I na této škole využívá podpory asistenta pedagoga. Dle výpovědí matky je žák 1 na ZŠ speciální šťastný, jeho řečová vada se velmi zlepšila, ustoupily záchvaty agrese, učivo zvládá dobře a našel si ve škole kamarády, se kterými komunikuje.

Současný stav

Dle zpráv ze SPC a provedených rozhovorů je chlapec nyní schopen komunikovat v celých větách, odpovídá na otázky, chápe smysl jednoduchých sdělení a nemá problém komunikovat i s cizími lidmi. V rámci socializace navštěvuje různé volnočasové kroužky, jako je například sportovní a dopravní kroužek, kde je schopen spolupráce s jinými dětmi. Při hře si vystačí sám a po náročném dni je rád, když může být o samotě. Hraje si s autíčky a autobusy, lepí modely, houpe se na houpačce a jezdí rád hromadnou dopravou. Jemná i hrubá motorika je narušena, ale nijak závažně. Nyní navštěvuje 8. ročník na stejné ZŠ speciální a do školy chodí rád, je šťastný, hravý, komunikativní a ustoupilo chování obtížné na péči.

6.4.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE 2

Žák 2

Identifikace speciálních vzdělávacích potřeb žáka:

Dle rozhovoru s matkou 2, má žák 2 dětský autismus – středně funkční, ADHD, vývojovou dysfázii smíšeného typu, dyspraxii, specifické poruchy učení, separačně úzkostnou poruchu a lehkou mentální retardaci.

Věk:

Žákovi 2 je nyní 13 let.

Popis žáka 2:

Žák 2 se narodil v roce 2008 na severu Čech, jako druhé dítě. Je mu 13 let a navštěvuje ZŠ speciální. Dle matky jde o laskavého a hodného chlapce. Je optimistický, cílevědomý a má velké srdce. Chování obtížné na péči se projevuje echolálií a nebo hlasitým křikem. Má rád labutě, procházky a výlety s matkou.

Stručná osobní anamnéza:

Žák 2 se dle rozhovoru s matkou narodil matce 2 ve věku 37 let. Těhotenství i porod proběhli bez komplikací. Po narození byl chlapec zdravý. Do třech let si nikdo nevšiml velkých rozdílů ve vývoji. Matka si začala všimnout odlišného vývoje, který pozorovala ve vzpurnosti a špatné řeči. Nechtěla si však připouštět možnost jakékoliv poruchy. Vzpurnost a poruchu řeči přisuzovala tomu, že je to chlapec a ti se vyvíjejí pomaleji. Problémy s dorozuměním a chápáním nastaly hned v začátku docházky do mateřské školy. Pedagogové si odlišností všímali, doporučili matce, že by je měla řešit. Ve čtyřech letech navštívil chlapec prvně SPC. Tam mu byla zjištěna vývojová dysfázie. Po zjištění vývojové dysfázie, začali s chlapcem navštěvovat logopedii. Matka si během pár dalších let začala všimnout jasných projevů autismu, snažila se ale udržet diagnózu vývojové dysfázie, co nejdéle. V deseti letech mu dle psychiatra a logopeda byl identifikován dětský autismus. Dle matky v té době již bylo všem jasné, že se bude jednat o poruchu autistického spektra. S touto poruchou pak dále souvisely i ostatní přidružené poruchy.

Stručná rodinná anamnéza:

Matce žáka 2 je 50 let, je zdravá a s ničím se neléčí. Má dokončené vysokoškolské vzdělání. Otcovi je 52 let, také zdrav. Ve škole měl ale problémy s učením, v té době nediodnostikované. Má dokončené středoškolské vzdělání. Matka a otec jsou rozvedení. Chlapec má jednoho staršího bratra, který je zdravý, s ničím se neléčí a vystudoval vysokou školu.

Předškolní vývoj:

Před nástupem do mateřské školy běžné, byl chlapec vzpurný, nemluvil, měl rád své rituály a ty se mu jeho matka snažila nabourávat změnami. Do mateřské školy nastoupil bez identifikace PAS ve třech letech. V prvním roce si pedagogové začali všimát jinakosti a doporučili matce přezkoumání v SPC. Chlapec měl problémy s řečí, nekomunikoval se spolužáky, nejevil zájem o dětské hry a úzkostně vyhledával matku. Pedagogové byli názoru, že jim chlapec nerozumí. Po přezkoumání v SPC byla žákovi zjištěna vývojová dysfázie, která vysvětlovala špatný vývoj v oblasti komunikace. Před začátkem školní docházky mu byla dále diagnostikovaná separačně úzkostná porucha a ADHD. Mateřskou školu běžnou navštěvoval do osmi let.

Školní vývoj:

Chlapec se narodil v říjnu 2008 a měl nastoupit do 1. ročníku v září roku 2015, byl mu ale umožněn roční odklad a tak do 1. ročníku nastoupil v září roku 2016 v osmi letech. Byl mu připsán sdílený asistent pedagoga. Ve škole byl vzděláván dle IVP, který odpovídal žákovým možnostem. Nástup do školy byl pro žáka velmi těžký. Nevládal hluk, výzdobu, velké množství dětí a nové situace. Před nástupem do 3. ročníku, mu byl v létě roku 2018 diagnostikován dětský autismus. I přes složitou adaptaci chlapec zvládal učivo do poloviny 3. ročníku. Problémy mu dělaly naukové předměty, kterým nerozuměl. Pedagog a asistent pedagoga začali usilovat o další přezkoumání žáka a přesvědčovali matku, aby chlapec přestoupil do základní školy speciální. Z důvodu nevládní učiva přestoupil na jaře v roce 2019 do základní školy speciální, kde byl zařazen znovu do 3. ročníku. Ve škole se vzdělával dle programu s minimálními očekávanými výstupy. Chlapec v této třídě nevládal hluk a nadále množství učiva v naukových předmětech, kterým příčinnou svých poruch nerozuměl. Byl tedy přeřazen do speciální třídy pro žáky s autismem, kde se

vzdělává i nyní v 5. ročníku. V této třídě je šťastný, pracuje dle IVP s možností snížení učiva až na minimum, pod dohledem a vedením zvládá zadané úkoly s přestávkami.

Současný stav

Chlapec nyní navštěvuje 5. ročník na ZŠ speciální, kam dojíždí s vozem. Verbální schopnosti chlapce nedosahují mentálního věku šesti let. Neverbální schopnosti se nacházejí na hranici podprůměru a lehké mentální retardace. Je v péči pedopsychiatra a logopeda. V rámci socializace se matka snaží chlapce začleňovat, jak je to možné. Ve škole se chlapec snaží sám navazovat kontakt, ale ostatním spolužákům jeho chování není často příjemné. Raději se baví s děvčaty než s chlapci, ty ho dle jeho slov ruší. Slovní zásobu má žák omezenou. Mluví v jednoduchých větách, mísí události a přeskakuje časovou posloupnost. Rád pokládá jednoduché otázky, na které vyžaduje odpověď. Dokud nedostane odpověď, kterou očekává, ptá se znovu. Fyzicky je zdatný, ale méně obratný. Jezdí na kole, koloběžce a chodí na dlouhé procházky.

6.5 SHRNUÍ EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole provádíme shrnutí jednotlivých metod výzkumného šetření. V první podkapitole se věnujeme shrnutí případové studie žáka 1 a žáka 2. Druhá kapitola obsahuje shrnutí průběhu rozhovorů s rodičem 1 a rodičem 2 a jeho výsledků. Ve třetí podkapitole se věnujeme rozhovorům s žákem 1 a žákem 2. Provádíme shrnutí důležitých informací. V poslední podkapitole provádíme shrnutí rozhovorů s pedagogy. Všechny polostrukturované rozhovory splnily naše očekávání, jak z hlediska průběhu, tak z hlediska odpovědí respondentů.

6.5.1 SHRNUÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE

V naší případové studii jsme zkoumali dva chlapce s autismem. Žák 1 má atypický autismus a žák 2 má dětský autismus. Oba jsou středně funkční. U chlapců je souběžně identifikována celá řada dalších postižení, které se vážou k autismu. U obou byl diagnostikován syndrom ADHD a lehké mentální postižení. Jsou přibližně stejně staří a mají starší sourozence. Jejich matky je popisovaly jako klidné, hodné a dobrosrdečné chlapce.

Oba chlapci se narodili zdravým matkám, běžným porodem bez porodních i těhotenských problémů. Z pohledu rodinné anamnézy, nikdo z obou rodin nemá žádné postižení. Rodiče obou žáků jsou zdraví.

Během prvních pár let života si matky začaly všimnout odlišností ve vývoji jejich synů. Žák 1 nastoupil do mateřské školy ve čtyřech letech. Jeho matka už v tu dobu vnímala rozdíly ve vývoji oproti ostatním dětem. Žák 2 nastoupil do mateřské školy v necelých třech letech. V tu dobu si jeho matka ještě nebyla vědoma žádných odlišností, až s odstupem času popisovala, že odlišnosti ve vývoji již byly znát. V době, kdy žáci navštěvovali mateřské školy, začali oba navštěvovat SPC. Žákovi 1 byl atypický autismus připsán v sedmi a tři čtvrtě letech. Žákovi 2 byl dětský autismus připsán v deseti letech. Oba tito žáci nastoupili do základních škol běžných.

Nyní jsou oba žáci schopni komunikovat v krátkých jednoduchých větách a reagují na jednoduché a jasné otázky. Oba se nyní vzdělávají na základních školách speciálních a jsou vzděláváni dle školních programů a IVP.

6.5.2 SHRNUÍ ROZHovorŮ S RODIČI

Rozhovory byly prováděny s rodiči žáka 1 a žáka 2. Rozhovorů se účastnili pouze matky chlapců. V úvodní části našich rozhovorů jsme se snažili navodit příjemnou atmosféru vhodnou pro svěřování velmi osobních údajů a informací. Obě matky působily velmi mile a byly ochotné se autorce svěřit. Náš rozhovor jsme členili na čtyři kategorie, proto členíme shrnutí také podle kategorií.

Kategorie „identifikování speciálních vzdělávacích potřeb“

Oba chlapci jsou přibližně stejně staří, 13 a 14 let. Oba mají poruchu autistického spektra. Žákovi 1 byl diagnostikován v sedmi a tři čtvrtě letech, žákovi 2 v deseti letech. U žáka 1 si matka odlišnosti v chování všimla ještě pře nástupem do školky. U žáka 2 si chlapcovu odlišnost matka připustila, až v jeho pozdějším věku. Zároveň přiznává, že již při nástupu do mateřské školy nebylo vše, jak má být, ale ona to tehdy ještě popírala.

Kategorie „vzdělávání“

Oba žáci nastoupili do běžné mateřské školy bez asistenta pedagoga. U obou byla velmi problematická adaptace. Pedagogičtí pracovníci mateřských škol si nevěděli rady, nenašli k dětem správný přístup a neuměli s dětmi pracovat. Příčinou toho mohlo být, že PAS u obou chlapců nebyly v tuto dobu ještě známy.

Žák 1 i žák 2 nastoupili s odkladem jednoho roku do základní školy běžné. Žák 1 přešel ze základní školy běžné po třech letech na základní školu speciální. Nastoupil do čtvrtého ročníku. Žák 2 přestoupil ze základní školy běžné na základní školu speciální v průběhu třetího ročníku. Nastoupil znovu do 3. třídy.

Kategorie „důvody přestupu ze základní školy běžné do základní školy speciální“

Důvody přestupu obou žáků byly téměř stejné. Obě matky uvedly důvody - neschopnost nadále zvládat učivo, nadměrné množství žáků ve třídě a hluk. Dále obě uvedly nedostatečně proškolené a nezkušené pedagogické pracovníky pro práci s těmito dětmi.

Rodič 1 vidí jako další důvod celkovou vyčerpanost. Matka musela kvůli vzdělávání syna podat výpověď v práci. Také IVP žáka 1 nebylo, dle ní, vždy správně uzpůsobeno jeho možnostem. Dalším důvodem bylo i časté střídání pedagogických pracovníků.

Dle rodiče 2 byl přestup z velké části zapříčiněn třídní učitelkou, která výuku žáka 2 neovládala a snažila se matce přestup do speciální školy vnutit. Dle matky bylo viditelné, že jejího syna ve třídě nechtěla a byl jí na obtíž. Z hlediska množství učiva žák 2 již neměl kapacitu v oblasti porozumění naukovým předmětům.

Dle rodiče 1 je přístup pedagogů a asistentů pedagoga v obou školských zařízeních nesrovnatelný. Obě matky uvedly, že největší rozdíl v přístupu pedagogických pracovníků vidí v tom, že na základní škole speciální jsou vyškolení pedagogičtí pracovníci, kteří přesně znají postupy a vědí, jak přistupovat k autistickým dětem. Oba chlapci se na základní škole běžné setkali s jistou formou šikany (výsměch, ostrakismus).

Dále respondenti uvedli, že oba chlapci byli po celém dni na základní škole běžné velmi unaveni, což s přestupem na speciální školu sice nevyvymizelo, ale do značné míry ustoupilo.

V poslední části této kategorie matky obou žáků popisovali jejich plány na další vzdělávání. Obě matky by rády, kdyby jejich synové mohli po absolvování speciální školy navštěvovat školu praktickou. Matka žáka 2 také uvedla, že by ráda syna v budoucnu zapojila do nějaké firmy jako pomocnou sílu, aby byl někde užitečný.

Kategorie „Plusy a minusy v obou školských zařízeních“

Rodič 1 uvedl, že plusy v ZŠ běžné prakticky neshledávali. V mínusech se shodovali s rodičem 2. Uváděli hlavně hluk, neschopnost učitelky zvládat náročné situace a velké množství dětí ve třídě. Rodič 2 jako plusy uvedl, určitou míru základního vzdělání.

V rámci ZŠ speciální rodiče uváděli jako hlavní plus vystudované, vyškolené a připravené pedagogické pracovníky, kvalitně zpracované IVP a školní svoz, který zároveň funguje jako motivace. Velkým plusem je individuální přístup k dětem, práce v klidu, málo žáků ve třídě, podobná mentální úroveň žáků a méně hluku. Minusy neuvedli žádné. Pouze druhý z dotazovaných by ze strany školy očekával větší iniciativu v budování komunity rodičů.

Co se výuky týče, jsou oba respondenti za jedno v tom, že dětem se ve speciální škole vzdělávání značně usnadnilo. Přizpůsobilo se množství a obsah učiva, čímž se snížily nároky na dítě. Děti mají dostatek času a prostoru při plnění úkolů a mají možnost si

během výuky odpočinout. Obě matky hodnotí přestup chlapců na ZŠ speciální velmi pozitivně. Shodují se, že pro jejich děti je velmi důležitý a motivující i pocit úspěchu, který na ZŠ speciální zažívají. V neposlední řadě zmiňují, že s přestupem mají čas na mimoškolní aktivity a daleko více času, který mohou trávit jako rodina.

6.5.3 SHRNUÍ ROZHOVORŮ S ŽÁKY

Rozhovorů s žákem 1 a žákem 2 se účastnili dva chlapci a jejich matky. Chlapci byli informováni o tom, za jakým účelem je tento rozhovor uskutečňován. Oba chlapci byli viditelně nervózní, ale odpovídali klidně.

Rozhovor byl členěn na otázky ohledně speciálních škol, které chlapci nyní navštěvují, a na otázky týkající se retrospektivního zhodnocení vzdělávání na základní škole běžné. Oba chlapci byli schopni s dopomocí matek zodpovědět všechny otázky.

Oba chlapci přešli ve třetím ročníku ze základní školy běžné do základní školy speciální. Žákovi 1 je 14 let a momentálně navštěvuje 8. ročník na speciální škole. Žákovi 2 je 13 let a navštěvuje 5. ročník na speciální škole. Chlapci znali přesný název obou škol, běžné i speciální, a jejich lokaci. Když jsme se žáků ptali, zda chodí do školy rádi, oba odpověděli, že ano. Žák 1 a žák 2 uvedli, že mají ve škole kamarády, a následně všechny vyjmenovaly. S pedagogy a asistenty byli chlapci také spokojeni. Bylo zřejmé, že je mají rádi. Žák 1 uvedl, že s pedagogy rádi vtipkují. Z rozhovoru s chlapci dále vyplynulo, že nedokáží rozlišit, jakou funkci mají pedagogičtí pracovníci v jejich třídě. Chlapci si nebyli jistí, kdo je učitel, asistent a vychovatel.

V rámci otázek, jak jsou ve škole šikovní, jaké mají rádi předměty atd., oba žáci uvedli, že nejraději mají anglický jazyk. Byli schopni i krátké konverzace v anglickém jazyce s autorkou. Oba žáci uvedli, že do školy chodí rádi a učení je tam také baví.

Oba chlapci byli schopni zhodnotit i jejich předchozí vzdělávání na základních školách běžných, které navštěvovali. Oba věděli, v jakém ročníku k jejich přestupu na ZŠ speciální došlo, a zároveň se shodují, že na současné škole se jim líbí více a jsou zde spokojenější.

6.5.4 SHRUTÍ ROZHOVORŮ S PEDAGOGY

Při rozhovorech s pedagogy jsme se zajímali celkově o jejich pohledy na vzdělávání žáků s autismem. Pedagog 1 nastoupil do základní školy běžné při studiu posledního ročníku magisterského studia a pedagog 2 na základní škole speciální pracoval několik let, jako asistent pedagoga. Oba pedagogové mají stejnou dobu praxe jako třídní učitelé, a to devět měsíců. Pedagog 1 vzdělává jednoho žáka s dětským autismem a pedagog 2 vzdělává tři žáky s dětským autismem a kombinovaným postižením. V základní škole běžné se souběžně s žákem s autismem vzdělává ještě 24 žáků a v základní škole speciální se vzdělává dohromady 6 žáků v jedné třídě.

Pedagogové hodnotili vzdělávání autistického dítěte ze svého pohledu. Pedagog 1 uvedl, že začátek byl pro něj těžký, nevěděl, co ho čeká. Pedagog 2 byl na žáky s autismem připravený a vzdělávání žáků s autismem bere jako poslání. Obou pedagogům se práce s žáky s PAS zdá jako obohacující, zajímavá a proměnlivá. Popisovali ale, že je i náročná a je zapotřebí věnovat se jí naplno, přemýšlet u plánování, vynaložit spoustu úsilí a trpělivosti. S dítětem s autismem se pedagog 1 setkal při školní praxi, oproti pedagogovi 2, který se s takovým dítětem setkal již dávno před nástupem do základní školy speciální.

Pedagogové popisovali stručně své třídy a konkrétní žáky s autismem. Pedagog 1 vzdělává osmiletého žáka, který se vzdělává dle IVP a má asistentku pedagoga. Pedagog 2 popisoval tři žáky s autismem, kterým je v rozmezí sedmi až deseti let a mají k dispozici pro všech šest žáků jednu asistentku. O asistentech pedagoga mluvili oba pedagogové vděčně, a z jejich výpovědí vyplývalo, že jejich pomoc ve třídě je nenahraditelná. Obě asistentky se spolu s pedagogy podílejí na přípravě a realizaci výuky konkrétních žáků.

Dále jsme se při našich rozhovorech dostali k tématu únavy v hodině a po vyučování. Oba pedagogové popisovali, jak pracují s únavou v hodině. Žáky s PAS v případě únavy nechávají odpočívat na místech k tomu určených, nebo se s asistenty chodí projít na chodbu.

Začlenění žáků s autismem do třídního kolektivu krásně popisoval pedagog 1, který uváděl, že si hned druhý den školy s žáky promluvil a nastavili společně pravidla. Ostatní žáci mají chlapce s autismem dle pedagoga rádi a snaží se mu se vším pomáhat. Kolektiv

ve speciální škole popisoval pedagog 2, jako za velmi přátelský a komunikativní vzhledem k postižením, které žáci mají.

Zájem, ze strany rodičů, popisovali oba pedagogové jako aktivní a vstřícný. Všichni rodiče se o vzdělávání zajímají, navštěvují třídní schůzky a o své děti se zajímají. Oba pedagogové popisovali, že jsou s rodiči neustále v kontaktu.

Dále nás zajímalo, zda žák s autismem narušuje hodiny, jak a s jakými problémy se ve výuce setkali. Dle pedagoga 1 dochází k situacím, kdy žák s autismem narušuje vyučovací hodinu častěji. Spolu s asistentkou se však postupně naučil situaci řešit. Pedagog 2 uvedl, že nezná na speciální škole hodinu, kdy by někdo nevyrušoval.

V poslední části našich rozhovorů nás zajímalo, zda je pro pedagogy jejich vzdělání dostačující. Pedagog 1 uvedl, že přemýšlí o studiu speciální pedagogiky, jelikož magisterské studium je pro práci s žáky s PAS nedostačující. Dle pedagoga 2, je studium speciální pedagogiky stěžejní pro práci s žáky s PAS. Oba pedagogové jsou otevření novým zkušenostem, kurzům a školením a jsou ochotni je absolvovat. Pedagog 2 má již několik školení v oblasti speciální pedagogiky za sebou.

7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ PRO PRA XI

V této kapitole provádíme shrnutí výsledků výzkumného šetření a uvádíme doporučení pro praxi. Výzkumné šetření bylo realizováno za pomoci výzkumných metod, a to polostrukturovaných rozhovorů s respondenty, analýzy dat dokumentů a případových studií. Naším výzkumným cílem bylo „*provést sondu do vzdělávání žáků s PAS na ZŠ běžné a ZŠ speciální a zjistit hlavní důvody přestupu žáků s PAS ze ZŠ běžné do ZŠ speciální*“. Z provedené sondy vzdělávání žáků s PAS na ZŠ běžné a ZŠ speciální a následnému kódování, jsme získali výsledky k vyhodnocení výzkumného problému.

Jako první jsme provedli s respondenty polostrukturované rozhovory, které měly za úkol zajistit potřebné množství dat k vytvoření studií. Poté jsme díky analýze dokumentů (zpráv ze SPC) a informací získaných díky rozhovorům s rodiči a žáky, mohli vytvořit případové studie na oba žáky. Následně jsme pomocí otevřeného kódování dat získaných prostřednictvím rozhovorů s respondenty, získali přehledné odpovědi k výzkumnému problému této diplomové práce.

Významným důvodem k přestupu žáků ze základní školy běžné na základní školu speciální, na který výzkumná sonda poukázala, je zejména v oblasti nedostatečné kvalifikace učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Dalším závažným důvodem je velké množství učiva, kdy děti s PAS jsou doslova přehlceni a to i přes individuální učební plány. Velkou nevýhodou edukace dětí s PAS v běžných základních školách je velké množství žáků ve třídách a z toho pramenící hluk a chaos. A v neposlední řadě šikana či nepochopení ze strany spolužáků.

Jakožto výzkumníci jsme si vědomi omezení v možnostech sběru dat u námi zvoleného výzkumného vzorku, který reprezentuje jen malé množství případů. Vzorek je omezen jen na respondenty, kteří mají zkušenost s přestupem ze ZŠ běžné na ZŠ speciální. Jsme tak omezeni v pohledu na vzdělávání žáků s PAS, vzdělávaných na ZŠ běžných.

7.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI A REFLEXE PROVEDENÉHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Z výsledků šetření s našimi respondenty vyplývá, že jsou děti diagnostikovány většinou pozdě, a to z důvodu odmítavého postoje nejen ze strany rodiny, ale i lékařů, kteří příznaky PAS opomíjí či zlehčují. Pro praxi to znamená, že i při sebemenším podezření by se rodiče neměli ostýchat, nepřehlížet příznaky a obrátit se ihned na odborníky. Včasná diagnóza, znamená správný přístup k dítěti a je jedním z nejdůležitějších faktorů, které tyto děti v budoucnu velice ovlivní.

Dalším významným článkem vedoucí k lepšímu vzdělávání a začleňování dětí s PAS v základních školách běžných je informovanost pedagogických pracovníků, možnosti proškolení a dalšího vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky. Velmi důležitá je i osvěta žáků, kteří by měli být seznámeni s problematikou dětí s PAS, ale i dalšími formami zdravotního postižení a mentálního postižení.

V neposlední řadě shledáváme velmi důležitou spolupráci rodiny a školy. Nebát se mluvit, vznášet připomínky, inovace a předkládat alternativní řešení, bez kterých se výuka těchto dětí mnohdy neobejde. A učit se bezmeznou trpělivostí.

Vzhledem k omezení, kterého jsme si vědomi a které shledáváme v oblasti malého výzkumného vzorku, by byla možnost dále pokračovat v této výzkumné sondě a prozkoumat tak i oblast vzdělávání v ZŠ běžné a ZŠ speciální z jiného úhlu pohledu u většího množství respondentů. Tomuto šetření by to jistě dodalo větší rozsah a možnosti v aplikování výsledků v této oblasti.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce si kladla za cíl „provést sondu do vzdělávání žáků s PAS na ZŠ běžné a ZŠ speciální a zjistit hlavní důvody přestupu žáků s PAS ze ZŠ běžné do ZŠ speciální“. V této době, kdy je jedno z hlavních témat školství inkluze, mne toto téma velmi oslovilo a vzhledem k mé práci učitelky na ZŠ speciální mě i velmi zajímá. Práce byla zpracována na základě české a zahraniční odborné literatury. A vymezujeme v této části základní pojmy, fakta a informace o poruchách autistického spektra, která dále klasifikujeme a členíme.

Hlavní přínos této diplomové práce, i přes omezení v námi zvoleném výzkumném vzorku, shledáváme v samotném nahlédnutí do problematiky vzdělávání žáků s PAS v obou školských zařízeních, ale i v pohledech na vzdělávání ze strany rodičů, samotných žáků a pedagogů. Práce může být přínosná pedagogickým pracovníkům a rodinám s dětmi s PAS, kteří se o této problematice chtějí dozvědět více. Psaní této diplomové práce mne jako autorku velmi bavilo a celý proces sběru dat mě obohatil o nové zkušenosti, poznání nových lidí a možnost zamýšlet se o problematice různých perspektiv. Velice přínosné pro mne byly zejména rozhovory s rodiči, kteří mne utvrdili o správnosti mého přístupu ve vzdělávání těchto žáků. Nahlédla jsem do procesu vzdělávání v obou typech školských zařízeních. Zkušenosti a nově zjištěné informace jistě využiji a budu se snažit šířit osvětu o autismu. Mým cílem do budoucna je, se i nadále vzdělávat v této oblasti, a absolvovat specializované kurzy a školení.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá pohledy na vzdělávání žáků s autismem v prostředí ZŠ běžné versus ZŠ speciální. Cílem práce „*provést sondu do vzdělávání žáků s PAS na ZŠ běžné a ZŠ speciální a zjistit hlavní důvody přestupu žáků s PAS ze ZŠ běžné do ZŠ speciální*“. Pro porovnání výsledků vycházíme z případových studií na jednotlivé žáky, analýzy dat a polostrukturovaných rozhovorů s žáky, rodiči a pedagogy. V práci se věnujeme základním faktům a informacím o poruchách autistického spektra. Klasifikujeme jednotlivé poruchy, popisujeme triádu problémových oblastí u žáků s PAS, věnujeme se vymezení legislativního rámce vzdělávání žáků s autismem a nahlížíme do historie a současnosti vzdělávání žáků s autismem v ZŠ běžné a v ZŠ speciální. Dále se věnujeme výzkumné sondě do vzdělávání žáků s PAS v ZŠ běžné versus ZŠ speciální a jejím výsledkům. Nejprve vymezujeme metodologickou část toho šetření. Dále popisuje jednotlivé metody, díky kterým byla získána důležitá a potřebná data. Nakonec vymezujeme výsledky šetření, které uvádíme v jednotlivé kapitole spolu s doporučením pro praxi.

Resumé

The thesis deals with perspectives on the education of pupils with autism in the environment of elementary school common versus elementary school special. The aim of the thesis is *“to conduct a probe into the education of pupils with PAS at elementary school common and elementary school special and to find out the main reasons for the transfer of pupils with PAS from elementary school common to elementary school special”*. To compare the results we base on case studies on individual pupils, data analysis and semi-structured interviews with pupils, parents and educators. In the thesis we deal with basic facts and information about autistic spectrum disorders. We classify individual disorders, describe a triad of problem areas in pupils with PAS, we deal with defining the legislative framework of the education of pupils with autism and we look into the history and present of the education of pupils with autism in elementary school common and elementary school special. We also deal with a research probe into the education of pupils with PAS in elementary school common versus elementary school special and its results. First we define the methodological part of the survey. Next we describe the individual methods through which important and necessary data were obtained. Finally we define the results of the survey, which we present in the individual chapter together with recommendations for practice.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava a kol., 2007. *Psychopedie*. 2. vyd. Brno: Paido. 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava a kol., 2016. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Munipress. ISBN 978-80-210-6678-6.
3. BEYER, Jannik, Lone Gammeltoft, 2006. *Autismus a hra*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-157-3.
4. BITTMANOVÁ Lenka a Julius BITTMAN, 2017. *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-53-4.
5. ČADA, Karel a Daniel HŮLE, 2019. *Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení* [online]. Praha: Odbor pro sociální začleňování, 2019 [cit. 12. 3. 2022]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/Analyza_segregace_2019_1.1.pdf.
6. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
7. ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol., 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012 [cit. 24. 3. 2022]. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné z: http://www.inkluzie.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/PAS_Metodika.pdf.
8. CRAIG, Jaime a Simon BARON-COHEN. Creativity and Imagination in Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. August 1999 [cit. 24. 3. 2022], 29(4), 319-326. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/12820859_Creativity_and_Imagination_in_Autism_and_Aasperger_Syndrome
9. FELCMANOVÁ, Lenka a kol., 2015. *Možnosti systémového řešení metodického vedení a financování podpory žákům se SVP*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-87456-69-9.

-
10. HLAĐO, Petr, 2011. Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol. Brno: Mendelova univerzita v Brně. ISBN 978-80-7375-544-7.
 11. HRDLIČKA, Michal, Vladimír KOMÁREK, ed. , 2004. *Dětský autismus*. Praha: Portál. 204 s. ISBN 978-80-7178-813-9.
 12. JELÍNKOVÁ, Miroslava, 2008. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova. 188 s. ISBN 978-80-7290-383-2.
 13. JELÍNKOVÁ, Miroslava, 2010. *Autismus – pervazivní vývojové poruchy*. Praha: Autistik.
 14. JESENSKÝ, Ján, 1995. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-941-1.
 15. NÉMETHOVÁ, Katarína, 2004. *Autizmus*. Bratislava. ISBN nebylo uvedeno.
 16. PRŮCHA, Jan a kol., 2003. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál. 324 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
 17. SHOPLER, Eric a Robert REICHLER, 1971. Parents as cotherapists in the treatment of psychotic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia. Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. 1971 [cit. 20. 3. 2022], 1(1), 87-102. Dostupné z: <https://www.deepdyve.com/lp/springer-journal/parents-as-cotherapists-in-the-treatment-of-psychotic-children-DPOvnov07?key=springer> .
 18. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
 19. THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
 20. THOROVÁ, Kateřina, 2007. *Poruchy autistického spektra (informační příručka)*. Praha: APLA. ISBN nebylo uvedeno.
 21. THOROVÁ, Kateřina, 2008. *Školní pas pro děti s PAS. (informační příručka)*. Praha: APLA. ISBN nebylo uvedeno.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

OBRÁZEK Č. 1 : DOTAZNÍK CHAT	13
OBRÁZEK Č. 2: POSUZOVACÍ STUPNICE CARS	15
OBRÁZEK Č. 3: SCHÉMA TRIÁDY POŠKOZENÍ	16
TABULKA Č. 1: IDENTIFIKACE RESPONDENTŮ Z ŘAD ŽÁKŮ S PAS	33
TABULKA Č. 2: IDENTIFIKACE RESPONDENTŮ Z ŘAD RODIČŮ.....	34
TABULKA Č. 3: IDENTIFIKACE RESPONDENTŮ Z ŘAD PEDAGOGŮ.....	34

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Informovaný souhlas pro rodiče

Vy a Vaše dítě s poruchou autistického spektra, jste byli kontaktováni k rozhovoru, za účelem získání informací potřebných ke zpracování výzkumného šetření do diplomové práce na téma:

„Vzdělávání perspektivou autistů a jejich rodin. Pohledy na vzdělávání v ZŠ běžné versus v ZŠ speciální.“

Cílem práce je *„provést sondu do vzdělávání žáků s PAS na ZŠ běžné a ZŠ speciální a zjistit hlavní důvody přestupu žáků s PAS ze ZŠ běžné do ZŠ speciální“*.

Rozhovor bude nahráván na diktafon a následně budou informace použity a přepsány do výzkumné sondy. Veškerá data budou citována anonymně.

Máte právo z výzkumného šetření kdykoliv odstoupit a neodpovídat na jakoukoliv otázku. Odstoupení z výzkumného šetření pro Vás nenese žádná rizika. Účast na výzkumném šetření nenese žádné negativní důsledky.

Tímto souhlasím s poskytnutím rozhovoru, podáním informací a dat do výzkumného šetření Lucii Hranáčové, za účelem zpracování praktické části diplomové práce.

V Přešticích dne _____

respondent

Lucie Hranáčová

výzkumník

SOUHLAS S ROZHOVOREM PRO DÍTĚ

(„Easy to read“)

Já



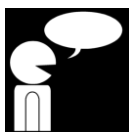
souhlasím s rozhovorem s Lucí Hranáčovou.

Co budeme dělat?

Zavoláme si.



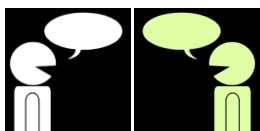
Lucie se bude ptát.



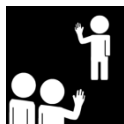
Já odpovím Lucii, když budu chtít.



Budeme mluvit.



Rozloučíme se.



PODPIS:

JÁ

Lucie Hranáčová

výzkumník

Příloha č. 3

Informovaný souhlas pro pedagogy

Byli jste kontaktováni k rozhovoru, za účelem získání informací potřebných ke zpracování výzkumného šetření do diplomové práce na téma:

„Vzdělávání perspektivou autistů a jejich rodin. Pohledy na vzdělávání v ZŠ běžné versus v ZŠ speciální.“

Cílem práce je *„provést sondu do vzdělávání žáků s PAS na ZŠ běžné a ZŠ speciální a zjistit hlavní důvody přestupu žáků s PAS ze ZŠ běžné do ZŠ speciální“*.

Rozhovor bude nahráván na diktafon a následně budou informace použity a přepsány do výzkumné sondy. Veškerá data budou citována anonymně.

Máte právo z výzkumného šetření kdykoliv odstoupit a neodpovídat na jakoukoliv otázku. Odstoupení z výzkumného šetření pro Vás nenese žádná rizika. Účast na výzkumném šetření nenese žádné negativní důsledky.

Tímto souhlasím s poskytnutím rozhovoru, podáním informací a dat do výzkumného šetření Lucii Hranáčové, za účelem zpracování praktické části diplomové práce.

V Přešticích dne _____

respondent

Lucie Hranáčová

výzkumník

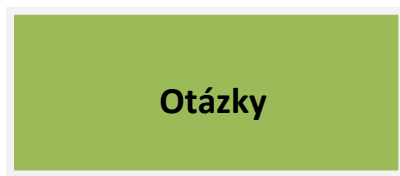
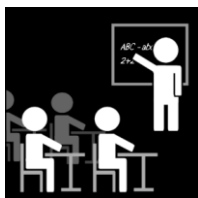
Příloha č. 4

Schéma polostrukturovaného rozhovoru s rodiči

Základní informace o respondentovi
Věk a pohlaví:
Informace o žákovi
Věk a pohlaví:
Stručný popis dítěte:
Identifikace speciálních vzdělávacích potřeb:
V kolika letech byl zjištěn autismus?
Vzdělávání
V jakém věku nastoupilo Vaše dítě do školky/školy?
V jaké školce a škole bylo vzděláváno Vaše dítě?
V jaké speciální škole se vzdělává nyní?
V jakém ročníku je nyní vaše dítě?
Jaké shledáváte plusy s minusy v obou typech škol?
Důvod přestupu, celkové dojmy ze vzdělávání
Popište, jaký byl důvod přestupu Vašeho dítěte ze ZŠ běžné do ZŠ speciální?
Popište, jaký byl přístup učitelů v obou školských zařízeních?
Popište, jaký byl přístup asistentů v obou školských zařízeních?
Jakým způsobem bylo dítě začleněno do kolektivu v obou školských zařízeních?
Má konkrétně Vaše dítě možnost se dále po absolvování ZŠ speciální vzdělávat?
Je výuka na ZŠ speciální srovnatelná s výukou v ZŠ běžné? Pokud ne, v čem se liší?
Pozorovali jste únavu na Vašem dítěti po výuce v běžné ZŠ a speciální ZŠ?
Celkové dojmy ze vzdělávání Vašeho dítěte:

Příloha č. 5

Schéma polostrukturovaného rozhovoru pro žáka



Kolik je ti let?
Do jaké školy teď chodíš?
Chodíš do školy rád? Co tě tam baví?
Máš ve škole kamarády? Jací jsou?
Máš rád paní učitelku? Jaká je?
Máš paní asistentku? Jaká je?
Učíš se ve škole a doma rád? Co se učíš nejraději?
Jsi ve škole šikovný? Co ti jde?
Který předmět máš ve škole rád? Proč?

Pokud zvládneš odpovědět:
Líbilo se ti v předchozí škole? Co se ti v předchozí škole nelíbilo?
Měl jsi v předchozí škole asistentku?
Jaká byla paní učitelka? Měl si ji rád? Co ti vadilo?
Jací byli spolužáci? Popiš nám je.

Příloha č. 6

Schéma polostrukturovaného rozhovoru pro pedagogy

Základní informace o respondentovi
Věk a pohlaví:
Délka praxe pedagoga:
Dosažené vzdělání pedagoga:
Počet žáků s autismem v současné třídě:
Vzdělávání žáků s autismem v ZŠ a ZŠS
Jak byste stručně popsala z vlastního pohledu vzdělávání žáků s autismem? Co to pro Vás znamená?
Je pro Vás Vaše dosažené vzdělání dostačující v oblasti vzdělávání žáků s autismem?
Kdy prvně jste se setkala s dítětem s autismem?
Jak jste postupovala při začleňování žáka s autismem do kolektivu? Jak na žáka reagovali spolužáci?
Jakým způsobem a do jaké míry ovlivňuje žák s autismem průběh hodin? S jakými problémy, pokud nějaké nastaly, jste se ve Vaší praxi setkala?
Jaký je zájem ze strany rodičů žáků s autismem o vzdělávání?
Máte ve třídě asistenta pedagoga? Jak se podílí na výuce, přípravách a hodnocení?
Jak řešíte únavu žáka s PAS v hodině?
Jaké školení a kurzy zaměřené na problematiku vzdělávání žáků s autismem jste již absolvovala? Popřípadě máte v plánu nějaké školení a kurzy absolvovat?