Martina Magová, Barbora Kováčová, Libuša Gužíková

Žiak s poruchou

autistického spektra

v podmienkach inkluzívneho vzdelávania



Žiak s poruchou autistického spektra v podmienkach inkluzívneho vzdelávania

Žiak s poruchou autistického spektra v podmienkach inkluzívneho vzdelávania

Martina Magová, Barbora Kováčová, Libuša Gužíková

VERBUM

Ružomberok 2026

© PaedDr. Martina Magová, Ph.D., Pedagogická fakulta KU Ružomberok
© doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD., Pedagogická fakulta KU Ružomberok
© PaedDr. Libuša Gužíková, PhD., Pedagogická fakulta UKF Nitra
© VERBUM – vydavateľstvo KU
Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť v tlačenej alebo elektronickej podobe nemožno reprodukovať, ukladať do informačných systémov alebo inak rozširovať bez súhlasu majiteľov práv.

Recenzenti
doc. Mgr. Barbora Vodičková, PhD.
Pedagogická fakulta UK Bratislava

PaedDr. Silvia Tuláková, PhD.
Špecializovaný liečebný ústav Marína - Kováčová

Obálka
Mgr. Milan Pudiš, PhD.

Vydavateľstvo:
VERBUM, Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 0341 01 Ružomberok

Forma publikácie: online

ISBN 978-80-561-1282-3

OBSAH

ÚVOD 6

1 PROLÓG K INKLÚZII ŽIAKOV S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA 8

1.1 Odporúčania v rovine rodiny a rodičovského pôsobenia 9

1.2 Odporúčania v rovine školského prostredia 10

1.3 Odporúčania v rovine vysokoškolskej prípravy pedagógov, školských špeciálnych pedagógov a pedagogických asistentov 13

2 TERMINOLOGICKÁ PARADIGMA PORÚCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA 16

2.1 Terminologické vymedzenie autizmu: od histórie po súčasnosť 17

2.2 Klasifikácia poruchy autistického spektra podľa MKCH, 10. revízia 19

2.2.1 Detský autizmus 20

2.2.2 Atypický autizmus 21

2.2.3 Apergerov syndróm 21

2.3 Klasifikácia poruchy autistického spektra podľa MKCH, 11. revízia 22

2.4 Členenie poruchy autistického spektra z vybraných hľadísk 24

Úlohy na zopakovanie/ Otázky na preskúšanie 26

3 PARADIGMA DEFICITOV PORÚCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA 29

3.1 Deficity v oblasti komunikácie pri poruchách autistického spektra 31

3.2 Deficity v oblasti sociálnej interakcie pri poruchách autistického spektra 35

3.3 Deficity v oblasti predstavivosti pri poruchách autistického spektra 37

3.4 Nešpecifické prejavy porúch autistického spektra 38

Úlohy na zopakovanie/ Otázky na preskúšanie 44

4 EDUKAČNÁ PARADIGMA PORÚCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA 48
4.1 Postup vo vzdelávaní žiaka s poruchou autistického spektra 49
4.2 Rola pedagóga v inkluzívnom vzdelávaní žiaka s poruchou autistického spektra 55
Úlohy na zopakovanie/ Otázky na preskúšanie 61

5 PARADIGMA REALITY SPROSTREDKOVANÁ KRESBOU ŽIAKA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA 66
5.1 Kresba ako spôsob vyjadrenia 67
5.2 Špecifické atribúty kresieb u ľudí s poruchou autistického spektra 68
5.3 Kazuistika jednotlivca s poruchou autistického spektra 71
5.3.1 Analýza kresby žiaka s poruchou autistického spektra 73
Úlohy na zopakovanie/ Otázky na preskúšanie 76

6 PARADIGMA SOCIÁLNEJ INKLÚZIE PORÚCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA 78
6.1 Galéria ako priestor sociálnej a kultúrnej participácie žiakov s poruchou autistického spektra 81
6.2 Tvorivý ateliér ako priestor sociálnej participácie a sebavyjadrenia žiakov s poruchou autistického spektra 86
6.3 Motýlia záhrada ako priestor zážitkového učenia a sociálnej participácie žiakov s PAS 90
Úlohy na zopakovanie/ Otázky na preskúšanie 94

ZÁVER 96

ZOZNAM LITERATÚRY 97

REGISTER AUTOROV 105

REGISTER TABULIEK A SCHÉM 108

ÚVOD

Porucha autistického spektra predstavuje komplexnú neurovývinovú odlišnosť, ktorá významným spôsobom ovplyvňuje spôsob komunikácie, sociálnej interakcie, spracovania podnetov, učenia sa a adaptácie jednotlivca na každodenné prostredie. Napriek tomu, že poznanie problematiky porúch autistického spektra sa v posledných desaťročiach výrazne rozšírilo, v pedagogickej praxi stále pretrváva potreba lepšie porozumieť individuálnym potrebám žiakov s poruchou autistického spektra a vytvárať podmienky podporujúce ich vzdelávanie, sociálne vzťahy a aktívnu participáciu. Práve školské prostredie predstavuje významný priestor, v ktorom sa formujú nielen vzdelávacie kompetencie žiaka, ale aj jeho sociálne skúsenosti, vzťahy s rovesníkmi, sebadôvera a schopnosť fungovať v širšom spoločenskom prostredí.

Predkladaná vysokoškolská učebnica - *Žiak s poruchou autistického spektra v podmienkach inkluzívneho vzdelávania* **-** je koncipovaná ako materiál pre študentov pedagogických a špeciálno-pedagogických študijných programov, ako aj pre ďalších záujemcov o problematiku porúch autistického spektra. Jej obsah je usporiadaný do šiestich tematicky prepojených kapitol, ktoré vytvárajú postupný pohľad na problematiku porúch autistického spektra – od základného terminologického vymedzenia až po možnosti sociálnej a kultúrnej participácie žiakov s poruchou autistického spektra.

Prvá kapitola predstavuje **prológ do problematiky inklúzie jednotlivcov s poruchou auztistického spektra** do školského prostredia. Druhá kapitola sa venuje **terminologickej paradigme porúch autistického spektra**, pričom približuje historický vývoj chápania autizmu, jeho terminologické vymedzenie a klasifikáciu podľa MKCH-10 a MKCH-11. Pozornosť je venovaná aj vybraným formám a hľadiskám členenia PAS. Tretia kapitola sa zameriava na **paradigmu deficitov**, osobitne na oblasti komunikácie, sociálnej interakcie, predstavivosti a ďalších nešpecifických prejavov, ktoré môžu ovplyvňovať fungovanie žiaka v edukačnom prostredí.

Štvrtá kapitola približuje **legislatívnu paradigmu porúch autistického spektra** a problematiku začlenenia žiaka s PAS do

školského prostredia. Venuje sa tiež pozitívam a možným limitom začlenenia, ktoré je potrebné vnímať v kontexte individuálnych potrieb konkrétneho žiaka. Na túto problematiku nadväzuje piata kapitola, ktorá predstavuje **edukačnú paradigmu porúch autistického spektra**. Pozornosť je sústredená na postup vo vzdelávaní žiaka s poruchou autistického spektra a na rolu pedagóga v inkluzívnom vzdelávaní, pričom dôraz sa kladie na potrebu individuálneho prístupu a primeranej pedagogickej podpory. Šiesta kapitola predstavuje **paradigmu sociálnej inklúzie porúch autistického spektra**. Sociálnu inklúziu nevnímame iba ako fyzickú prítomnosť žiaka v škole alebo v určitej skupine, ale ako možnosť aktívne participovať na sociálnom, kultúrnom a vzdelávacom živote. Z tohto pohľadu sú predstavené konkrétne priestory a aktivity, ktoré môžu vytvárať príležitosti na sociálnu participáciu, zážitkové učenie a sebavyjadrenie žiakov s poruchou autistického spektra – galéria, tvorivý ateliér a motýlia záhrada. Záverečná časť kapitoly približuje vybrané aspekty inkluzívnej teórie a praxe.

Vysokoškolská učebnica má ambíiu ponúknuť študentovi priestor nielen na získavanie odborných vedomostí, ale aj na premýšľanie o možnostiach ich využitia v pedagogickej a špeciálno-pedagogickej praxi. Súčasťou jednotlivých kapitol sú závery a otázky na zopakovanie, ktoré umožňujú priebežne overovať porozumenie prezentovaným poznatkom.

Sme presvedčené, že vysokoškolská učebnica prispeje k hlbšiemu porozumeniu potrieb žiakov s poruchou autistického spektra a zároveň podporí premýšľanie o škole a spoločnosti ako o priestoroch, ktoré majú byť dostupné, prijímajúce a podporné pre každého jednotlivca.

jún 2026 autorky

1 PROLÓG K INKLÚZII ŽIAKOV S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Inklúzia žiaka s poruchou autistického spektra (PAS) nepredstavuje iba otázku jeho začlenenia do triedneho kolektívu alebo zabezpečenia jeho prítomnosti v bežnom školskom prostredí. Ide o komplexný proces, ktorý súvisí so spôsobom, akým žiak vníma a spracúva podnety, komunikuje, nadväzuje sociálne vzťahy, reaguje na požiadavky prostredia a prispôsobuje sa zmenám. Súčasne však ide o proces, ktorý významne ovplyvňuje samotné školské prostredie, pedagogických a odborných zamestnancov, spolužiakov i rodinu žiaka. Inklúziu preto nemožno vnímať ako jednostrannú požiadavku kladenú na žiaka, ale ako proces vzájomného prispôsobovania sa jednotlivca a prostredia (Kováčová, 2019).

Skúmanie začlenenosti žiaka s poruchou autistického spektra preto zahŕňa nielen samotného žiaka, ale aj jeho rodičov a ďalších rodinných príslušníkov, pedagógov, školských špeciálnych pedagógov, pedagogických asistentov a ďalších odborníkov podieľajúcich sa na jeho výchove a vzdelávaní. Každý z uvedených aktérov vstupuje do procesu inklúzie z inej pozície, disponuje odlišnou skúsenosťou a zároveň môže významným spôsobom ovplyvniť kvalitu vzdelávacej a sociálnej participácie žiaka. Porozumenie inklúzii preto predpokladá prekročenie hraníc samotnej diagnózy a vnímanie žiaka v kontexte jeho individuálnych potrieb, možností, vzťahov a podmienok prostredia.

Predkladaná učebnica vychádza z potreby pozerať sa na inklúziu žiakov s PAS v širších súvislostiach. Nezameriava sa iba na identifikáciu ťažkostí, ktoré môžu sprevádzať ich fungovanie v škole, ale aj na hľadanie možností, ako vytvárať také podmienky, ktoré podporujú ich aktívnu účasť, učenie, sociálne vzťahy a pocit prijatia. Osobitnú pozornosť preto venuje vzájomnému pôsobeniu charakteristík žiaka a charakteristík prostredia, pretože práve ich súhra môže významne ovplyvňovať podobu a kvalitu jeho začlenenia.

V tomto kontexte je potrebné zdôrazniť, že žiak s poruchou autistického spektra nie je homogénnou kategóriou. Prejavy PAS, ich

intenzita, kombinácia i spôsob, akým ovplyvňujú každodenné fungovanie, sa medzi jednotlivými žiakmi významne líšia. To, čo je pre jedného žiaka zdrojom záťaže, nemusí predstavovať rovnakú prekážku pre iného žiaka. Aj preto nemožno vytvárať univerzálny model inklúzie založený na diagnóze; potrebné je uvažovať o individuálnych potrebách a o konkrétnych podmienkach, v ktorých sa žiak vzdeláva (Mitašíková &Vodičková, 2024; Kováčová, 2019). Uvedomujúc si túto komplexnosť, predkladaný text prepája teoretické východiská s poznatkami získanými prostredníctvom realizovaného výskumu a ich možnými implikáciami pre pedagogickú a špeciálnopedagogickú prax. Zámerom je prispieť k hlbšiemu porozumeniu procesom, ktoré sprevádzajú začleňovanie žiakov s PAS do školského prostredia, a zároveň poukázať na oblasti, v ktorých môže byť ich inklúzia podporená.

Predkladané odporúčania pre prax majú všeobecný charakter a nemajú nahrádzať individuálne pedagogické a odborné posúdenie konkrétneho žiaka. Ich cieľom je vytvoriť východisko pre uvažovanie o podmienkach, postupoch a formách podpory, ktoré možno primerane prispôsobovať individuálnym potrebám žiaka a možnostiam konkrétnej školy.

1.1 Odporúčania v rovine rodiny a rodičovského pôsobenia

- **Podporovať efektívne partnerstvo rodiny so školou**, predovšetkým s triednym učiteľom a ďalšími pedagogickými a odbornými zamestnancami. Dôležitá je otvorená komunikácia, aktívne vyhľadávanie odbornej pomoci a ochota spoločne hľadať riešenia situácií, ktoré môžu v priebehu vzdelávania vzniknúť. Pedagogických a odborných zamestnancov je vhodné vnímať ako odborných partnerov, s ktorými možno konzultovať potreby a možnosti podpory žiaka.
- **Podporovať informovanosť rodičov o problematike porúch autistického spektra** prostredníctvom odborných prednášok, workshopov, diskusných podujatí a ďalších vzdelávacích aktivít realizovaných školami, zariadeniami poradenstva a prevencie či inými relevantnými organizáciami. Zvyšovanie odbornej informovanosti môže rodičom napomáhať lepšie porozumieť

prejavom PAS, špecifikám fungovania dieťaťa a možnostiam jeho podpory v rodinnom prostredí.

- **Vytvárať rodičovské a podporné komunity**, ktoré poskytujú priestor na vzájomnú podporu, zdieľanie skúseností a hľadanie riešení každodenných situácií spojených s výchovou a vzdelávaním dieťaťa s poruchou autistického spektra. Takto koncipované komunity môžu predstavovať významný zdroj sociálnej opory a praktických skúseností, ktoré dopĺňajú odbornú podporu poskytovanú školou a ďalšími inštitúciami.
- **Rešpektovať zásadu primeranosti nárokov kladených na žiaka** v každodenných činnostiach. Školský výkon, domáca príprava a voľnočasové aktivity by mali zohľadňovať aktuálnu úroveň schopností, individuálne možnosti a potreby dieťaťa. Dôležité je predchádzať dlhodobému a neprimeranému tlaku na výkon, nadmernému množstvu povinností a časovému preťažovaniu.
- **Otvorene komunikovať so školou o špecifikách fungovania žiaka**, jeho potrebách, silných stránkach, záujmoch a prípadných náročných prejavoch správania. Zdieľanie relevantných informácií môže prispieť k vytváraniu konzistentných prístupov v školskom a domácom prostredí a k lepšiemu porozumeniu správaniu žiaka.
- **Podporovať kontinuitu medzi školským a rodinným prostredím**, najmä v oblasti komunikácie, nastavovania zrozumiteľných pravidiel, organizácie času a zvládania náročnejších situácií. Cieľom nie je vytvárať identické podmienky v oboch prostrediach, ale zabezpečiť dostatočnú mieru predvídateľnosti a zrozumiteľnosti pre žiaka (Magová, 2025).

1.2 Odporúčania v rovine školského prostredia

- **Systematicky rozvíjať princípy inkluzívneho vzdelávania** a vnímať ich ako prirodzenú súčasť fungovania školy. Inkluzívne prostredie by malo podporovať nielen fyzickú prítomnosť žiaka s PAS v triede, ale aj jeho aktívnu participáciu na vzdelávaní, sociálnych vzťahoch a spoločnom živote triedy a školy.

- **Realizovať preventívne a osvetové aktivity zamerané na predchádzanie stigmatizácii a sociálnemu vylúčeniu.** Pozornosť je vhodné venovať rozvíjaniu povedomia žiakov o individuálnych odlišnostiach, vzájomnom rešpekte, empatii, tolerancii a rovnosti príležitostí. Primerané informovanie môže prispievať k lepšiemu porozumeniu špecifických prejavov žiaka s poruchou autistického spektra a zároveň znižovať riziko jeho nálepkovania alebo sociálnej izolácie.
- **Zabezpečovať dostupnosť primeranej odbornej podpory v škole.** Fungovanie školského podporného tímu by malo reflektovať počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, charakter ich potrieb a reálne podmienky konkrétnej školy. Dôležitá je nielen prítomnosť jednotlivých odborníkov, ale predovšetkým ich vzájomná spolupráca a koordinácia poskytovanej podpory.
- **Systematicky pracovať s triednym kolektívom**, do ktorého je žiak s PAS začlenený. Pozornosť je potrebné venovať vytváraniu vzťahov medzi spolužiakmi, predchádzaniu sociálnemu vylúčeniu a podpore prirodzených foriem spolupráce. Informovanie spolužiakov o špecifikách PAS je vhodné realizovať citlivo, primerane ich veku a vždy s rešpektovaním dôstojnosti a súkromia žiaka.
- **Podporovať koordinovanú spoluprácu všetkých odborníkov podieľajúcich sa na výchove a vzdelávaní žiaka.** Spoločné plánovanie, konzultovanie a vyhodnocovanie pedagogických postupov umožňuje primerane reagovať na aktuálne potreby žiaka a zároveň predchádzať nekoordinovanému alebo protichodnému pôsobeniu jednotlivých odborníkov.
- **Vytvárať podmienky pre profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov** v oblasti inkluzívneho vzdelávania, podporných opatrení a porúch autistického spektra. Vzdelávanie by malo zahŕňať nielen teoretické poznatky, ale aj praktické stratégie využiteľné v každodennej pedagogickej práci, vrátane práce so sociálnymi vzťahmi, komunikáciou, senzorickými potrebami a zvládaním zmien.
- **Prispôsobovať edukačné prostredie individuálnym potrebám žiaka.** Vhodné môže byť striedanie činností, využívanie

zrozumiteľnej štruktúry, primerané posilňovanie žiaduceho správania, vizuálna podpora a individuálne prispôsobovanie metód a foriem práce. Súčasťou úpravy prostredia môže byť aj vytvorenie pokojného alebo nízkopodnetového priestoru, ktorý umožní žiakovi v prípade potreby regulovať mieru senzorického zaťaženia a obnoviť psychickú rovnováhu.

- **Rozvíjať pravidelnú a dôvernú komunikáciu medzi školou a rodinou.** Škola môže významne prispievať k podpore rodičov poskytovaním relevantných informácií, odborného usmernenia a spätnej väzby o fungovaní žiaka v školskom prostredí. Komunikácia by pritom mala byť založená na partnerstve a vzájomnom rešpekte.
- **Podporovať rodičov v oblasti domácej prípravy a organizácie voľného času žiaka.** Súčasťou podpory môže byť usmernenie týkajúce sa primeraného množstva domácich povinností, využívania digitálnych technológií a výberu aktivít podporujúcich komplexný rozvoj osobnosti žiaka. Pozornosť je vhodné venovať aj nastavovaniu zrozumiteľných a konzistentných pravidiel v domácom prostredí.
- **Vytvárať informatívno-edukačné materiály pre rodičov a rodinných príslušníkov.** Ich obsah by mal zrozumiteľným spôsobom približovať problematiku PAS a zároveň poskytovať praktické informácie týkajúce sa komunikácie, domácej prípravy, organizácie voľného času a zvládania každodenných situácií. Vhodná je ich dostupnosť v printovej aj digitálnej podobe.
- **Využívať dostupné formy online odbornej podpory rodičov.** Školský podporný tím, pedagogickí zamestnanci a ďalší kvalifikovaní odborníci môžu vytvárať priestor na konzultácie a diskusiu aj prostredníctvom digitálnych platforiem. Dôležitým aspektom je poskytovanie overených odborných informácií a podpora rodičov pri orientácii v množstve často neoverených informácií dostupných v online priestore.
- **Realizovať akčný a pedagogický výskum priamo v podmienkach školy.** Výskumné aktivity môžu pomáhať identifikovať oblasti, v ktorých je potrebné posilniť podporu žiaka, a zároveň umožňujú systematicky reflektovať účinnosť používaných pedagogických postupov. V závislosti od cieľa

a veku žiakov možno využívať napríklad sociometrické metódy, vzťahovú analýzu, metódu Hádaj kto, interakčnú analýzu alebo sociometricko-ratingový dotazník SORAD. Vhodne zvolené kresbové a ďalšie diagnostické či orientačné nástroje možno využívať ako doplnkový zdroj informácií, pričom ich interpretácia by mala byť realizovaná v spolupráci s príslušnými odborníkmi (Magová, 2025).

1.3 Odporúčania v rovine vysokoškolskej prípravy pedagógov, školských špeciálnych pedagógov a pedagogických asistentov

- **Aktualizovať a prehlbovať odbornú prípravu budúcich pedagogických a odborných zamestnancov v oblasti PAS.** Pozornosť by mala smerovať nielen k poznaniu diagnostických charakteristík, ale predovšetkým k porozumeniu individuálnym prejavom, potrebám a spôsobom fungovania žiaka v školskom prostredí.
- **Rozšíriť praktickú prípravu budúcich pedagógov na spoluprácu s rodinami žiakov s PAS.** Súčasťou vysokoškolskej prípravy by mali byť aj modelové a praktické situácie zamerané na komunikáciu medzi rodičmi, pedagógmi a odbornými zamestnancami. Priestor je vhodné vytvárať aj na priame pozorovanie pedagogickej a odbornej praxe a na reflektovanie konkrétnych situácií spojených s podporou žiaka a jeho rodiny.
- **Rozvíjať komunikačné a kooperatívne kompetencie budúcich pedagogických a odborných zamestnancov.** Inkluzívna prax si vyžaduje schopnosť spolupracovať nielen so žiakom, ale aj s jeho rodinou, kolegami a ďalšími odborníkmi. Vysokoškolská príprava by preto mala vytvárať priestor na nácvik tímovej spolupráce, konzultácie, prípadové štúdie a riešenie modelových situácií.
- **Aktualizovať študijnú literatúru a odborné zdroje v študijných programoch so špeciálno-pedagogickým a pedagogickým zameraním.** Študenti by mali mať prístup k aktuálnym vedeckým poznatkom o PAS, inkluzívnom

vzdelávaní, podporných opatreniach a faktoroch ovplyvňujúcich participáciu žiakov s PAS v školskom prostredí.

- **Prepájať vysokoškolskú teóriu s aktuálnou pedagogickou praxou.** Významným prvkom prípravy môže byť spolupráca vysokých škôl so základnými školami, zariadeniami poradenstva a prevencie a ďalšími odbornými pracoviskami. Takéto prepojenie umožňuje študentom konfrontovať teoretické poznatky s reálnymi situáciami a zároveň podporuje prenos vedeckých poznatkov do pedagogickej praxe.
- **Podporovať realizáciu a publikovanie výskumov zameraných na inklúziu žiakov** s **poruchou autistického spektra.** Pozornosť by mala byť venovaná nielen skúmaniu charakteristík žiaka, ale aj vzťahovým, pedagogickým a environmentálnym faktorom, ktoré môžu jeho participáciu v školskom prostredí podporovať alebo limitovať. Výsledky výskumov je vhodné sprístupňovať prostredníctvom odborných a vedeckých publikácií, metodických materiálov a ďalších foriem odbornej komunikácie (Magová, 2025).

Záver

Úspešná inklúzia žiaka s poruchou autistického spektra nie je výsledkom jedného opatrenia ani pôsobenia jediného odborníka. Je výsledkom koordinovaného úsilia rodiny, školy, pedagogických a odborných zamestnancov a širšieho sociálneho prostredia, ktoré spoločne vytvárajú podmienky pre jeho učenie, participáciu, sociálne vzťahy a osobnú pohodu. Zároveň je potrebné rešpektovať skutočnosť, že potreby žiaka s PAS nie sú nemenné a v priebehu jeho vývinu sa môžu meniť v závislosti od veku, aktuálnej situácie a požiadaviek prostredia.

Predkladané odporúčania preto nemožno chápať ako univerzálny súbor postupov aplikovateľných na každého žiaka s poruchou autistického spektra. Ich význam spočíva predovšetkým vo vytváraní rámca pre odborné uvažovanie o tom, **čo môže konkrétny žiak potrebovať, aké bariéry sa v jeho prostredí objavujú a akým spôsobom možno tieto bariéry odstraňovať alebo zmierňovať**. Takto chápaná inklúzia presúva pozornosť od otázky, ako žiaka prispôsobiť existujúcemu systému, k otázke, ako možno samotné

prostredie vytvárať flexibilnejšie, predvídateľnejšie a dostupnejšie pre všetkých žiakov.
Adresnejšie a koordinované pôsobenie jednotlivých zložiek tak môže vytvárať podmienky nielen pre školskú úspešnosť žiaka s PAS, ale aj pre jeho sociálnu participáciu, pocit prijatia a postupné rozvíjanie jeho autonómie. Práve v tomto kontexte možno inklúziu chápať nie ako jednorazový akt začlenenia, ale ako **dlhodobý proces vytvárania podmienok, v ktorých môže byť žiak s poruchou autistického spektra plnohodnotným a aktívnym členom školského spoločenstva** (Magová, 2014)**.**

Prológ tak otvára problematiku inklúzie žiakov s poruchou autistického spektra nielen ako odbornú či pedagogickú tému, ale predovšetkým ako otázku vytvárania prostredia, v ktorom má žiak možnosť byť jeho aktívnou a rešpektovanou súčasťou.

Literatúra

Kováčová, B. (2019). *S inklúziou od raného veku : dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu.* Hliník nad Hronom : Reziliencia, 2019. – 100 s. ISBN 978-80-972277-5-3

Magová, M. (2022b). Kompetencie špeciálneho pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae, 21*(3), 59–67.

Magová, M. (2025). Inkluzívne vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra. Ružomberok, aktualizačné školenie pedagogických pracovníkov (nepublikovaná prednáška).

Mitašíková, P. Vodičková, B. (2024). Podporné mechanizmy školy v inkluzívnom vzdelávaní. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024* : pluralita podpory jednotlivca so zdravotným znevýhodnením v škole, v rodine a v poradenstve. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. – ISBN 978-80-561-1104-8, s. 94.-98.

2 TERMINOLOGICKÁ PARADIGMA PORÚCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Zámer kapitoly

Vymedziť poruchy autistického spektra ako základné východisko poznania pre špeciálnych pedagógov a ďalších pomáhajúcich profesionálov. Súčasne prezentuje klasifikáciu porúch autistického spektra na základe aktuálnych medzinárodných klasifikačných dokumentov.

Kľúčové slová

Poruchy autistického spektra.
Neurovývinová porucha.
Divoký chlapec z Aveyronu.
Savantský syndróm.
Medzinárodná štatistická klasifikácia chorôb, 10. revízia.
Medzinárodná štatistická klasifikácia chorôb, 11. revízia.
Detský autizmus.
Atypický autizmus.
Aspergerov syndróm.
Klasifikácia poruchy autistického spektra.
Hľadiská posudzovania jednotlivcov s poruchou autistického spektra.

2.1 Terminologické vymedzenie autizmu: od histórie po súčasnosť

Autizmus pravdepodobne existoval v ľudskej populácii odjakživa, avšak ako samostatná diagnostická jednotka bol uznaný až v polovici 20. storočia. V minulosti boli osoby, u ktorých by sme dnes mohli predpokladať prítomnosť poruchy autistického spektra, často stigmatizujúco označované ako „menej schopné", „slabomyseľné", „samotárske" alebo pejoratívnymi výrazmi, ako napríklad „hlupáci" či „imbecili".

Za jedny z prvých historických zmienok bývajú považované opisy tzv. divých detí z 18. storočia, ktorých správanie vykazovalo viaceré charakteristiky, ktoré sa dnes spájajú s poruchami autistického spektra. Išlo o deti vyrastajúce bez bežného sociálneho kontaktu s ľuďmi, často po tom, ako boli opustené rodičmi, pričom prežívali vo voľnej prírode. Najznámejším prípadom je „divoký chlapec z Aveyronu" (*Wild Boy of Aveyron*), ktorého objavili približne vo veku dvanástich rokov. Žil osamotene v lese, neovládal reč a na prítomnosť ľudí reagoval len minimálne (Boucher, 2017, s. 4).

Prvé počiatky pojmu sa vzťahujú k *„pervazívnym vývojovým poruchám"* (ozn. PDD – „Pervasive Developmental Disorders"). Išlo o viedenského pedagóga Hellera, ktorý v roku 1908 spomína u detí tzv. *„infantilnú demenciu"*. V súčasnosti môžeme hovoriť o *„inej dezintegračnej poruche"* (ozn. F84.3), ktorú klasifikuje Medzinárodná klasifikácia chorôb vo svojej 10-tej revízii (Hrdlička & Komárek, 2014, s. 11). Prvýkrát použil termín „autizmus" psychiater Bleuler v roku 1911, a ako uvádzajú Ostatníková & Celušáková (2022, s. 14), tento pojem bol použitý pri pacientoch, ktorí boli diagnostikovaní ako schizofrenici – *„autistické stiahnutie pacientov do vlastného sveta"*.

Desaťročia sa písalo o poruchách autistického spektra ako o „vzácnych psychiatrických diagnózach" a až okolo roku 2000 sa veci zmenili. Údaje o prevalencii autizmu u detí narastali, a tak sa PAS stali jedným zo závažných problémov (nielen) v psychiatrii (Hrdlička, 2020).

V súčasnom ponímaní poruchy autistického spektra, na jednej strane skupina autorov vyzdvihuje **pôvod ochorenia,** teda že ide

o *„neurovývinové poruchy“*, ktoré sú podľa Mitríkovej & Mikulajovej (2023, s. 60) definované ako *„behaviorálne a kognitívne poruchy, ktoré sa prejavujú ťažkosťami v intelektovom, jazykovom, motorickom alebo sociálnom vývine a fungovaní“*. V následnosti sú charakterizované aj ako *„pervazívne poruchy“*, ktoré Adamus (2016, s. 6) vysvetľuje ako *„všetko zasahujúce, teda vývoj dieťaťa je narušený do hĺbky v mnohých smeroch“*.

Druhá skupina autorov vyzdvihuje *„triádu poškodenia“,* teda to, že jednotlivec s poruchaou autistického spektra má deficit v troch hlavných oblastiach. Podľa Ostatníkovej & Celušákovej (2022, s. 11), sú poruchy autistického spektra *„charakterizované pretrvávajúcim poškodením v oblasti sociálnej interakcie a komunikácie, prítomnosťou obmedzených stereotypných vzorcov správania, záujmov, aktivít“*.

Komplexné chápanie spomenutého pojmu uvádza **Medzinárodná štatistická klasifikácia chorôb a príbuzných zdravotných problémov** [1], z ang. „International Classification of Diseases“ (skratka ICD), ktorá definuje poruchy autistického spektra ako pretrvávajúce deficity v schopnosti iniciovať a udržovať vzájomnú sociálnu interakciu a sociálnu komunikáciu a rad obmedzených, opakujúcich sa a nepružných vzorcov správania, záujmov a aktivít, ktoré sú netypické alebo neprimerané vzhľadom k veku jednotlivca a sociokultúrnemu kontextu (Bazalová, 2023). Pri autizme môžeme hovoriť o „dimenzionálnej“ diagnóze, teda neexistuje exaktná hranica medzi zdravými ľuďmi a ľuďmi s miernym autizmom, celá populácia disponuje istou mierou autistických znakov, niekto ich má viac, iný menej, rozdiel je v prenikavosti, miere a reakciách (Kubranská & Šoltýsová, 2022).

Všeobecne však môžeme hovoriť o zjednotení pojmu *„porucha autistického spektra“* (ang. „Autism Spectrum Disorder“, skratka

[1] je medzinárodný klasifikačný systém vytvorený Svetová zdravotnícka organizácia na jednotné zaznamenávanie, klasifikáciu a kódovanie chorôb, porúch, úrazov a ďalších zdravotných stavov. Umožňuje zdravotníckym pracovníkom na celom svete používať rovnakú terminológiu pri stanovovaní diagnóz a vedení zdravotnej dokumentácie. Zároveň slúži na zber a porovnávanie zdravotníckych štatistík medzi jednotlivými krajinami. V súčasnosti sa postupne zavádza jej 11. revízia (MKCH-11, resp. ICD-11).

ASD), ktorý je ekvivalentný s termínom „pervazívne vývojové poruchy“. Zjednotenie pojmu súvisí so skutočnosťou, že jednotlivci s PAS sú najlepšie reprezentovaní jedinou kategóriou, pretože sa manifestujú podobné typy príznakov, pričom centrálnou je **triáda symptómov**:

- v oblasti **komunikácie,**
- v oblasti **sociálnej interakcie,**
- v oblasti **opakujúceho a stereotypného správania** (Pastieriková, 2016).

Ide však o celoživotný vývinový stav, ktorý je charakterizovaný ťažkosťami vo viacerých (často rôznorodých) oblastiach (Carterová a kol., 2023).

S uvedeným pojmom je spájaný aj termín „*savanti*“ alebo „*savantský syndróm*“, vyskytujúci sa u 50 % autistických jednotlivcov – t. j. u každého 10-teho autistu, a ktorý je definovaný ako *„vzácny stav, kedy osoby s vývojovým postihnutím (vrátane autistickej poruchy) alebo s iným ochorením centrálnej nervovej sústavy majú pozoruhodné „ostrovy génia*“, ktoré nápadne a zvláštne kontrastujú s celkovými obmedzeniami jednotlivca. Môže ísť o špeciálne zručnosti v nasledujúcich oblastiach: hudba, výtvarné umenie, počítanie kalendára, okamžité a bleskové výpočty, mechanické a priestorové zručnosti. Najčastejšou pozoruhodnou zručnosťou je „počítanie kalendára“, ktoré sa napríklad prejavuje tým, že jednotlivec dokáže spamäti určiť, kedy bude veľkonočná nedeľa práve 27. marca v okruhu nasledujúcich 30. rokov (Treffert, 2012, s. 42).

2.2 Klasifikácia poruchy autistického spektra podľa MKCH, 10. revízia

V súčasnosti operujeme viacerými **klasifikáciami** uvedeného pojmu, ktoré prešli v uplynulom období podstatnými zmenami, čo prinieslo aj transformáciu v chápaní samotnej diagnózy. Štandardné diagnostické systémy, resp. kategorizáciu chorôb, zdravotných stavov a porúch konštruuje Svetová zdravotnícka organizácia (tzv. „World Health Organization“, skratka WHO) ako Medzinárodnú klasifikáciu chorôb (ofic. Medzinárodná štatistická klasifikácia

chorôb a príbuzných zdravotných problémov; zaužívaná skratka MKCH) a v rámci jej 10-tej revízie sú „poruchy autistického spektra“ systematicky triedené ako Poruchy psychického vývinu (s označením F80 – F89), osobitne ako F84: *Prenikavé poruchy vývinu* (Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Prenikavé poruchy vývinu

F84.0	Detský autizmus
F84.1	Atypický autizmus
F84.2	Rettov syndróm
F84.3	Iná detská dezintegračná porucha
F84.4	Hyperaktívna porucha spojená s mentálnou retardáciou a stereotypnými pohybmi
F84.5	Aspergerov syndróm
F84.8	Iné prenikavé vývinové poruchy
F84.9	Nešpecifikované vývinové poruchy

Zdroj: Bazalová, 2023).

2.2.1 Detský autizmus

Na základe MKCH-10, sa pokúsime v skratke bližšie priblížiť špecifiká uvedených typov PAS.

Detský autizmus sa prejavuje svojimi príznakmi počas prvých troch rokov života dieťaťa, základom sú abnormality v sociálnej interakcii, komunikácii a správaní (Kubranská & Šoltýsová, 2022). Najčastejším členením je **vysoko funkčný detský autizmus** (medzinárodná skratka HFA, ang. „High Functioning Autism“), u ktorého nie je prítomné mentálne postihnutie (IQ minimálne 70) a s existenciou komunikatívnej reči. V následnosti **stredne funkčný detský autizmus**, zahrňuje jednotlivcov s mentálnym postihnutím (ľahkým alebo stredným stupňom). **Nízko funkčný detský autizmus**, kde sú jednotlivci zvyčajne v ťažkom až hraničnom pásme mentálneho postihnutia (Hrdlička, 2014).

Najčastejšími diagnostickými nástrojmi sú škálovacie nástroje ako Posudzovacia škála detského autizmu CARS (ang. „Childhood Autism Rating Scale“), ako aj nástroje „zlatého štandardu“ – Diagnostický rozhovor pre autizmus ADI-R (ang. „Autism Diagnostic Interview-Revised“) a Diagnostika a hodnotenie porúch

autistického spektra ADOS (ang. „Autism Diagnostic Observation Schedule“) a ich rôzne vydania. **Za stanovenie diagnózy je v konečnom dôsledku zodpovedný lekár, a to detský psychiater.** Najčastejšou psychiatrickou komorbiditou detského autizmu je mentálne postihnutie a to až v 75 % prípadoch, naopak najčastejšou neurologickou komorbiditou je epilepsia, až okolo 25 % jednotlivcov (Hrdlička, 2014, s. 40).

2.2.2 Atypický autizmus

Atypický autizmus vzniká neskôr, prejavy sa manifestujú po 3. roku života dieťaťa alebo môžu absentovať niektoré príznaky z triády problémových oblastí (Kubranská & Šoltýsová, 2022). Atypický autizmus je zastrešujúcim termínom pre časť osôb, u ktorých je vhodný diagnostický výrok „autistické rysy“ či „autistické sklony“ (Thorová, 2016).

Oblasť sociálnej interakcie je narušená v nižšej miere, ako pri detskom autizme, avšak typickým prejavom je precitlivenosť na vonkajšie podnety. Badateľná je aj nerovnomernosť v dosahovaní úrovne základných zručností, ako schopnosť písať, čítať, počítať, pohybová motorika (Barnová a kol., 2021).

2.2.3 Apergerov syndróm

Aspergerov syndróm je všeobecne vnímaný ako miernejšia forma autizmu, pričom najnápadnejším rysom „triády“ je oblasť sociálnej interakcie, avšak nejde o snahu vyhnúť sa interakciám s inými ľuďmi, ale skôr je tu badateľný strach z nepochopenia sociálnych interakcií. Pre uvedených jednotlivcov je náročné pochopiť pravidlá sociálneho správania, nevyslovené pravidlá komunikácie, čítať a porozumieť výrazom tváre, tónu hlasu, reči tela (Sainsburyová, 2016), aj keď nie je prítomné narušenie reči ani kognitívny deficit (Kubranská & Šoltýsová, 2022). Jednotlivci sú niekedy označovaní aj ako *„mimozemšťania“ či „ľudia z inej planéty“,* ktorý často svoje prejavy charakterizujú ako spôsob života, hlbokú súčasť toho, kým skutočne sú (Sainsburyová, 2016, s. 32). Uvedená porucha býva často spojená s výraznou „ťarbavosťou“, niekedy v skorej dospelosti vrcholia psychotickými epizódami (Belešová, 2023), pričom prevažne sa vyskytuje u chlapcov (Kubranská & Šoltýsová, 2022).

2.3 Klasifikácia poruchy autistického spektra podľa MKCH, 11. revízia

Od roku 2022, ako píše Bazalová (2023), platí 11. revízia Medzinárodnej štatistickej klasifikácie chorôb a príbuzných zdravotných problémov [2], ktorá korešponduje s 5. revíziou Diagnostického a štatistického manuálu duševných porúch (DSM-5). Všetky vyššie uvedené diagnózy sú zahrnuté pod jeden zastrešujúci pojem, a to poruchy autistického spektra (skratka „PAS“).
Ako dodávajú Ostatníková & Celušáková (2022), ďalšou výraznou zmenou (v rámci DSM-5) je redukcia triády deficitov na diádu. Deficity v sociálnej sfére (sociálnej interakcii, sociálnej komunikácii) sa vnímajú len ako jeden úzko prepojený činiteľ. Naopak, do repetitívneho a stereotypného správania pribudla hyper-reaktivita a hypo-reaktivita na zmyslové aktivity alebo centrácia na senzorické aspekty prostredia.

V ICD-11 je uvedená skupina **Duševných, behaviorálnych alebo neurovývinových porúch** (tzv. „06 Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders“), pričom subkategóriu tvoria **Neurovývinové poruchy** (6A0).

Tabuľka 2: Neurovývinové poruchy

6A00	Poruchy vývinu intelektu
6A01	Vývinové poruchy reči alebo jazyka
6A02	Porucha autistického spektra
6A03	Vývinová porucha učenia
6A04	Vývinová porucha motorickej koordinácie
6A05	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
6A06	Stereotypná pohybová porucha
6A0Y	Iné neurovývinové poruchy
6A0Z	Nešpecifikované

[2] Označenie sa rozlišuje: v slovenskom jazyku MKCH-11, v českom jazyku MKN-11, v anglickom jazyku ICD-11

Ako dopĺňa Celušáková (2021), podľa najnovšej revízie sa najskôr určí diagnóza (6A02: **Porucha autistického spektra**) a až následne sa uvádzajú spresnenia, t. j. stupeň závažnosti, prítomnosť mentálnej retardácie, porucha reči, možné pridružené ochorenia. Bližšiu charakteristiku kategorizácie poruchy autistického spektra uvádzame v súvislosti s ICD-11, v rámci narušenia intelektu a jazyka (Tabuľka 3).

Tabuľka 3: Členenie poruchy autistického spektra v ICD-11

	Porucha intelektu	Poškodenie funkčného jazyka
6A02.0	Porucha *nie je* prítomná	Poškodenie *nie je* prítomné alebo je mierne
6A02.1	Porucha *je* prítomná	Poškodenie *nie je* prítomné alebo je mierne
6A02.2	Porucha *nie je* prítomná	Poškodenie *je* prítomné
6A02.3	Porucha *je* prítomná	Poškodenie *je* prítomné
6A02.5	Porucha *je* prítomná	Absencia funkčného jazyka
6A02.Y	Inak špecifikovaná porucha autistického spektra	
6A02.Z	Porucha autistického spektra, nešpecifikovaná	
6A02.x0	Bez straty skôr osvojených zručností	
6A02.x1	So stratou skôr osvojených zručností	

Zdroj: Bazalová, 2023, s. 49

Uvedená klasifikácia (MKCH-11), podľa Celušákovej, Szapuovej a Belicu (2022), odstraňuje zmätok v pojmoch a príslušnej terminológii. Odborníci musia zhodnotiť prítomnosť autistických príznakov, ako aj fungovanie dieťaťa v každodennom živote (Celušáková, Szapuová & Belica, 2022).
Na výslednej miere funkčnosti autistických detí sa podieľa miera závažnosti príznakov, kognití)vne (poznávacie) schopnosti a adaptívne správanie na každodenné požiadavky.

2.4 Členenie poruchy autistického spektra z vybraných hľadísk

Poruchy autistického spektra následne môžeme členiť aj **z rôznych uhlov pohľadu.** Porucha autistického spektra bola dlhodobo vnímaná len ako „nedostatok teórie mysle“, pričom širokou verejnosťou boli jednotlivci vnímaní len ako „menej autistickí“ alebo „viac autistickí“, pričom autizmus je veľmi rôznorodý. Ide o „spektrum“, kedy jeden autistický človek môže čeliť iným problémom, ktoré druhý autistický človek nikdy nezažije (Carterová a kol., 2023).

V súčasnosti operujeme viacerými klasifikáciami, môže ísť o členenie na základe **vývinových trajektórií** u detí s poruchou autistického spektra, ako:

- **skorý nástup príznakov** – už v prvom roku života vykazujú výrazné oneskorenie; skorý nástup príznakov a regres – výrazné oneskorenie a už v priebehu 12. až 24. mesiaca dochádza k strate predtým nadobudnutých schopností;
- **počas prvého roka** sa neprejaví výrazné oneskorenie, ale postupne sa nerozvíjajú primerane svojmu veku;
- **regres** – počas prvého roka sa neprejaví výrazné oneskorenie, ale v priebehu 12. až 24. mesiaca dochádza k strate nadobudnutých schopností (Celušáková, Kopčíková & Hapčová, 2022).

V následnosti z hľadiska **adaptability a fungovania** v bežnom živote, Bazalová (2023) popisuje tri kategórie „funkčnosti“: vysoko funkčný (bez poruchy intelektu s menšími ťažkosťami v adaptácii), stredne funkčný (s ľahkou alebo stredne ťažkou poruchou intelektu a strednými ťažkosťami v adaptácii) a nízko funkčný (s ťažkou alebo hlbokou poruchou intelektu a výraznými ťažkosťami pri adaptácii). Celušáková, Szapuová & Belica (2022, s. 122) píšu o *„nízkofunkčnom“ a „vysokofunkčnom“* autizme, ktorého rozdiel charakterizujú na základe intelektových schopností, t. j. *„hranica rozdeľujúca tieto dve skupiny je IQ 70, čiže zníženie o dve štandardné odchýlky oproti priemeru“.*

Z ponímania **poruchy autistického spektra a sociálneho správania** ide o **typ osamelý** – dieťa je odťažité, zväčša uzavreté, neprejavuje záujem o fyzický či sociálny kontakt, komunikáciu. Dieťa je charakterizované ako samotárske, možná je aj absentujúca schopnosť empatie, či prítomnosť agresie. V následnosti **typ pasívny** – dieťa sa kontaktu nevyhýba, ale ani ho neiniciuje, vyznačuje sa nízkou schopnosťou vyjadriť svoje potreby, prejaviť radosť, empatiu. Pasívne sa zúčastňuje hry v kolektíve, ale chýbajúca spontaneita spôsobuje, že nevie ako sa adekvátne zapojiť. Ďalším typom je **aktívny – zvláštny**, ktorý sa vyznačuje nadmernou spontaneitou v sociálnej interakcii, často nevhodným fyzickým kontaktom, mnohokrát spájaný s hyperaktivitou. Zložky neverbálnej komunikácie sú často prehnane využívané, správanie jednotlivca je často označené ako obťažujúce, ťažkosti sa prejavujú v nepochopení spoločenských pravidiel. Následne aj typ **formálny** či **afektovaný**, ktorý sa vyznačuje vyšším IQ, dobrými vyjadrovacími schopnosťami, často pôsobí chladným dojmom (aj v rodinnom prostredí). Časté je pedantné dodržiavanie pravidiel, doslovné chápanie počutého a sociálna naivita. Posledným typom je **zmiešaný** či **zvláštny**, ktorý je charakteristický kombináciou viacerých predchádzajúcich charakteristík. Sociálne správanie sa odlišuje podľa toho, s kým dieťa prichádza do kontaktu, v akom je prostredí a v akej situácii. Sociálne správanie je označované za zvláštne (Thorová, 2016).

Ďalej je možné členiť jednotlivcov s PAS na základe **zmyslových reakcií** (zvuky, vizualita, vôňa, orálne, dotykové, vestibulárne – telo, proprioceptívne – telo). Ide o **hypersenzitívnych (precitlivených) jednotlivcov**, čo sa môže prejaviť v úzkosti na niektoré podnety, prípadne ich kombináciu - napríklad môže ísť o sluchovú precitlivenosť na hlasnú hudbu alebo ruch v nákupnom centre. Na druhej strane môže ísť o **hyposenzitívnych jednotlivcov**, čo sa môže prejaviť nízkou reakciou na bolesť alebo zámerným vyhľadávaním určitých podnetov – kyslého jedla, studenej vody a podobne (Running, 2024).

Taktiež, aj z hľadiska **komorbidity**, teda prítomnosti jedného alebo viacero ochorení súbežne s existenciou primárneho ochorenia. Najčastejšou psychiatrickou komorbiditou je porucha intelektového vývinu, na základe **stupňa poruchy intelektu** (v kontexte MKCH-10). Ide o ľahký stupeň (IQ od 50 do 69), u dospelých je mentálny vek okolo 9-12 rokov. Typickým je zlyhávanie v škole, reč a komunikácia sú menej zrelé, sebaobslužné činnosti na dobrej, resp. dostačujúcej úrovni pre fungovanie v spoločnosti. Následne stredný stupeň (IQ od 35 do 49), u dospelých mentálny vek na úrovni 6-9 rokov. Výrazne oneskorený vývin je v detstve, väčšina je schopná dosiahnuť určitý stupeň nezávislosti a elementárne školské zručnosti. Pre pracovné začlenenie je potrebná podpora. Ťažký stupeň je charakteristický pre IQ od 20 do 34, u dospelých je mentálny vek na úrovni 3-6 rokov, celoživotne potrebujú pomoc opatrovateľov. Najnáročnejšiu formu predstavuje hlboký stupeň (IQ je pod 20), v rámci ktorého je mentálny vek nižší ako 3 roky (Celušáková, Kopčíková & Hapčová, 2022, s. 176).

Záver

Poruchy autistického spektra predstavujú heterogénnu skupinu neurovývinových porúch, ktorých chápanie sa v priebehu histórie významne menilo. Súčasné poznatky poukazujú na potrebu vnímať autizmus ako široké spektrum prejavov s individuálnou mierou závažnosti, funkčnosti a pridružených ťažkostí. Významným medzníkom bolo zjednotenie diagnostických kritérií v rámci MKCH-11, ktoré prispelo k presnejšiemu a jednotnejšiemu posudzovaniu porúch autistického spektra. Napriek spoločným diagnostickým znakom sa jednotlivci s poruchou autistického spektra odlišujú vo svojich schopnostiach, potrebách aj možnostiach podpory. Poznanie historického vývoja, terminológie a klasifikačných systémov vytvára základ pre správne porozumenie problematike autizmu a predstavuje nevyhnutné východisko pre ďalšie štúdium jeho diagnostiky, edukácie a intervencie.

Úlohy na zopakovanie/ Otázky na preskúšanie

1. *Text predmetnej kapitoly je orientovaný na tri hlavné myšlienky: vývoj chápania autizmu, zmeny v klasifikácii (MKCH-10 →*

MKCH-11) a heterogenitu porúch autistického spektra. Rozdeľte sa do troch skupín a prostredníctvom pojmovej mapy prezentujte jednu z uvedených oblastí.

2. *Nájdite v odbornom časopise (napr. Speciální pedagogika, Špeciálny pedagóg, Slnečnica a pod.) príspevok o jednotlivcovi s poruchou autistického spektra a analyzujte jeho prejavy na základe vybranej klasifikácie.*
3. *Vytvorte mapu podporných centier vo vašom regióne alebo v mieste svojho bydliska. Zaznačte na nej centrá, ktoré poskytujú odbornú podporu rodinám s dieťaťom s poruchou autistického spektra.*

Literatúra

Adamus, P. (2016). *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Montanex.

Barnová, S., et al. (2021). *Psychoedukačná dimenzia inklúzie žiakov stredných škôl*. Nová Forma.

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

Belešová, M. (2023). *Škola nie je výchovný tábor*. Grada.

Boucher, J. (2017). *Autism spectrum disorder: Characteristics, causes and practical issues*. SAGE Publications.

Carterová, R., et al. (2023). *Jednoducho mozog*. Lindeni.

Celušáková, H. (2023). Epidemiológia. *Akademické centrum výskumu autizmu*. https://acva.sk/epidemiologia-s-odkazmi-na-literaturu/

Celušáková, H., Kopčíková, M., & Hapčová, M. (2022). Diferenciálna diagnostika porúch autistického spektra – ako odlíšime autizmus od iných porúch. In D. Ostatníková et al., *Autizmus od A po S* (s. 168–195). IKAR.

Celušáková, H., Szapuová, Ž., & Belica, I. (2022). Možnosti a limity ľudí s poruchami autistického spektra – čo je ľahká a čo ťažká forma autizmu? In D. Ostatníková et al., *Autizmus od A po S* (s. 120–141). IKAR.

Hrdlička, M. (2014). Klinický obraz dětského autismu. In M. Hrdlička & V. Komárek et al., *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. Portál.

Hrdlička, M. (2020). *Mýty a fakta o autismu*. Portál.

Hrdlička, M., & Komárek, V. (2014). *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. Portál.

Kubranská, A., & Šoltýsová, M. (2022). Diagnostika porúch autistického spektra – ako tušíme, že ide o autizmus? In D. Ostatníková et al., *Autizmus od A po S* (s. 90–119). IKAR.

Mitríková, D., & Mikulajová, H. (2023). Neurovývinové poruchy v ranom veku – súvislosti, zachytávanie a starostlivosť. *E-psychologie, 17*(2), 58–72.

Ostatníková, D., & Celušáková, H. (2022). Epidemiológia porúch autistického spektra – čo je autizmus a prečo jeho výskyt stúpa. In D. Ostatníková et al., *Autizmus od A po S* (s. 10–27). IKAR.

Pastieriková, L., et al. (2016). Terminologie z oblasti speciální pedagogiky osob s mentálním postižením. In K. Kroupová et al., *Slovník speciálněpedagogické terminologie* (s. 181–220). Grada.

Running, A. (2024). *Patologická vyhýbavost pokynům u dětí s PAS*. Portál.

Sainsburyová, C. (2016). *Marťan na hřišti: Jak porozumět žákům s Aspergerovým syndromem*. Pasparta.

Svetová zdravotnícka organizácia. (n.d.). *Medzinárodná klasifikácia chorôb (10. revízia).* Národné centrum zdravotníckych informácií.

Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Portál.

Treffert, A. D. (2012). *Ostrovy génia: Bohatá mysl autistických, získaných a náhlých savantů*. Triton.

3 PARADIGMA DEFICITOV PORÚCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Zámer kapitoly
Oboznámiť študentov so špecifickými prejavmi porúch autistického spektra, ktoré významne ovplyvňujú každodenné fungovanie jednotlivca aj jeho vzdelávanie. Pozornosť je venovaná deficitom v oblasti komunikácie, sociálnej interakcie a flexibility myslenia, ako aj ďalším nešpecifickým prejavom vrátane oslabených exekutívnych funkcií, senzorického spracovania a komorbidít. Ide o zdôraznenie významu porozumenia individualite žiaka s poruchou autistického spektra ako predpokladu efektívnej podpory v podmienkach inkluzívneho vzdelávania.

Kľúčové slová
Deficity v oblasti komunikácie.
Deficity v oblasti sociálnej interakcie.
Deficity v oblasti flexibility myslenia.
Exekuztávne funkcie.
Senzorické spracovanie.
Komorbidita.

Aspekty súvisiace s dieťaťom, žiakom či všeobecne jednotlivcom s poruchou autistického spektra (PAS) vyplývajú predovšetkým z charakteru tejto neurovývinovej poruchy. Premietajú sa do každodenného fungovania jednotlivca, jeho spôsobu vnímania, spracovávania informácií, komunikácie, sociálneho interakčného správania i adaptácie na meniace sa podmienky prostredia. Uvedené charakteristiky sa prirodzene prelínajú celým výchovno-vzdelávacím procesom a môžu významne ovplyvňovať jeho priebeh, pričom ich intenzita a konkrétne prejavy sú u jednotlivých žiakov variabilné.

Špecifické prejavy poruchy autistického spektra súvisia so spôsobom fungovania centrálneho nervového systému a so špecifikami spracovávania podnetov a informácií. Neurodivergentní ľudia, medzi ktorých patria aj jednotlivci s PAS (ASD – *Autism Spectrum Disorder*), môžu spracovávať sociálne, senzorické a ďalšie informácie odlišným spôsobom ako neurotypická populácia. Uvedené odlišnosti sa môžu premietať predovšetkým do sociálnej komunikácie a interakcie, najmä do intuitívneho porozumenia správaniu, zámerom a emóciám iných ľudí. Hoci mechanizmy a neurobiologické charakteristiky PAS stále nie sú úplne objasnené a nemožno hovoriť o jednotnom „autistickom mozgu“, výskumné zistenia poukazujú na určité štrukturálne a funkčné odlišnosti v rôznych oblastiach mozgu. Carterová a kol. (2023) v tejto súvislosti poukazujú okrem iného na rozdiely v hrúbke mozgovej kôry v niektorých oblastiach mozgu v porovnaní s neurotypickou populáciou.

Uvedené odlišnosti sa môžu premietať do špecifického spôsobu fungovania žiaka v rozličných oblastiach života a v podmienkach školy môžu ovplyvňovať jeho učenie, komunikáciu, sociálne vzťahy, participáciu na aktivitách či adaptáciu na zmeny. Tradičné charakteristiky PAS boli dlhodobo opisované prostredníctvom tzv. triády narušení, ktorá zahŕňala oblasť sociálnej interakcie a vytvárania vzťahov, oblasť komunikácie a oblasť predstavivosti. Takéto vymedzenie však v súčasnosti možno považovať za čiastočne nepresné a terminologicky problematické.

Na uvedenú skutočnosť upozorňuje aj Sainsburyová (2016, s. 31), podľa ktorej je používanie pojmu *„predstavivosť“* v tomto kontexte

zavádzajúce. „Nedostatok predstavivosti“ totiž nemusí byť charakteristickým prejavom jednotlivcov s PAS. Naopak, niektorí jednotlivci môžu disponovať veľmi rozvinutou predstavivosťou a vytvárať si komplexné a detailne prepracované fantazijné svety. Ťažkosti sa preto vhodnejšie spájajú s oblasťou kognitívnej flexibility, resp. s pružnosťou myslenia a schopnosťou prispôsobovať sa zmenám v zaužívaných postupoch, situáciách či očakávaniach. Znížená flexibilita môže viesť k preferovaniu predvídateľnosti, potreby zachovávania rutiny a k zvýšenej náročnosti situácií, ktoré prinášajú neočakávanú zmenu.
Práve potreba predvídateľnosti a stabilného usporiadania prostredia môže mať významné implikácie aj pre školské prostredie. Zmena režimu dňa, učiteľa, učebne, pravidiel alebo zaužívaného postupu môže u niektorých žiakov s PAS predstavovať výraznú záťaž a ovplyvniť ich schopnosť adekvátne reagovať na aktuálnu situáciu. Z pedagogického hľadiska je preto dôležité uvedené prejavy nevnímať iba ako problémové správanie, ale ako súčasť individuálneho spôsobu fungovania žiaka, ktorý si vyžaduje primeranú podporu, štruktúrovanie prostredia a zrozumiteľné podmienky pre učenie a participáciu.

3.1 Deficity v oblasti komunikácie pri poruchách autistického spektra

Prvou problémovou oblasťou je teda **komunikácia** a komunikačné schopnosti u jednotlivcov s poruchou autistického spektra, ktoré sú vždy narušené vo všetkých jazykových rovinách, primárne v pragmatickej rovine (Karunová a kol., 2021), môže ísť o narušenie expresívnej zložky reči, tzv. rečová produkcia, ako aj o senzorickú zložku reči, t. j. porozumenie (Kubranská & Šoltýsová, 2022). Narušená býva celková kvalita komunikácie, reč môže byť nefunkčná alebo zvláštna, prípadne sa nemusí objaviť (Magová & Hrčová, 2020). V rámci komunikácie sa snažia znížiť neistotu a úzkosť, a tak zaistiť aby boli veci predvídateľné, aby zjednodušene vedel čo očakávať(Prizant & Fields-Meyer, 2020).
Reč jednotlivca s poruchou autistického spektra sa môže vyznačovať rôznymi zvláštnosťami (Kubranská & Šoltýsová, 2022).

Tabuľka 4: Reč jednotlivca s poruchou autistického spektra

Reč u jednotlivca s poruchou autistického spektra môže mať **formálny nádych**, štýl rozprávania je charakteristický ako u starších osôb.	
celkový dojem	reč nesúvislá, prerušovaná, neúmerne pomalá
echolálie	opakovanie posledných počutých slov alebo viet s rovnakou intonáciou
stereotypné frázy	počuté v minulosti
neologizmy	vymýšlanie slov, ktoré neexistujú
zámena zámen	seba označujú v tretej osobe jednotného čísla;
problémy v prozodickej rovine reč	veľmi vysoký tón kriku, až pišťanie
monotónnosť	môžu rozprávať monotónne, mechanicky, tzv. „robotická reč“

Zdroj: Magová & Hrčová (2020)

Deficity zaznamenávame aj v neverbálnej komunikácii, ako tvrdia Magová & Hrčová (2020), nerozumejú správne výrazom mimiky či gest. Rovnako absentuje zrakový kontakt, ak sa aj vyskytuje, nie je využívaný ako prostriedok komunikácie. Podľa Kubranskej a Šoltýsovej (2022) je očný kontakt autistických detí rôznorodý, niektoré deti sa aktívne vyhýbajú očnému kontaktu, iné pozerajú „cez“ osobu, ďalšie sa pozerajú na osobu prehnane dlho alebo neprirodzene druhým do očí, ale očný kontakt môže byť aj normálny či flexibilný.

Na jednej strane zaznamenávame jednotlivcov s s poruchou autistického spektra, ktorí majú komunikačné problémy už od raného detstva, môže ísť o narušený či oneskorený vývin reči. Absentuje typické bľabotanie, do tretieho roku nepoužívajú jednoduché vety. Majú problém vyjadriť svoje potreby slovami, a tak využívajú druhú osobu ako „nástroj“. V neskoršom období komunikujú len najdôležitejšie potreby, prípadne sa nenaučia hovoriť vôbec (Kubranská & Šoltýsová, 2022). Na druhej strane môže ísť o jednotlivcov s poruchou autistického spektra s bohatou produkciou

reči, zaujímajú dominantnú pozíciu pri konverzovaní, napr. rozprávajú veľké množstvo informácií o obľúbenej téme, ale neberú v úvahu myšlienky a pocity druhého človeka, s ktorým sa rozprávajú. Rozprávaním o téme, ktorá je blízka jednotlivcovi s s poruchou autistického spektra, mu dávame pocit kontroly a istoty (Prizant & Fields-Meyer, 2020). V staršom veku nerozumejú prenesenému významu slov, reč chápu doslovne, chýba schopnosť sociálnej komunikácie – porozprávať sa s niekým iným so sociálnym zámerom (Kubranská & Šoltýsová, 2022).

Deficity v komunikácii u žiakov s s poruchou autistického spektra môžu vo vzdelávaní spôsobovať mnoho záťažových situácií. Thorová (2016) opisuje autizmus prioritne práve ako poruchu komunikácie. Jednotlivci s s poruchou autistického spektra majú ťažkosti komunikovať efektívne, tvoriť sociálne vzťahy a viesť rozhovor. Žiak s s poruchou autistického spektra môže mať problémy v oblasti verbálnej alebo neverbálnej zložky reči. Dôležité si je uvedomiť, že aj pre žiaka, ktorý dokáže komunikovať verbálne, môže byť využívanie komunikácie v určitých situáciách náročné, predovšetkým v oblasti budovania sociálnych vzťahoch. Taktiež ak je schopný verbálne sa vyjadriť, neurobí tak, lebo k rozprávaniu nemá motiváciu, poprípade si nevie uvedomiť funkciu, či samotný význam komunikácie (Hrdlička & Komárek, 2014). Pokiaľ žiak nechápe tomu, čo od neho požadujeme, je pre neho nemožné uvedenú inštrukciu splniť. Taktiež je veľmi dôležité žiakovi zabezpečiť jasnú štruktúru a priebeh celého dňa. Žiaci nedokážu porozumieť tomu čo sa ide diať, čo od nich očakávame, kde by mali ísť (Bondy & Frost, 2007). Náročné správanie môže preto vznikať ako dôsledok nepredvídateľnosti, ktorá je pre jednotlivca s poruchou autistického spektra náročná na spracovanie. Bez primeranej podpory zo strany pedagóga a odborných zamestnancov je pre jednotlivca s poruchou autistického spektra veľmi ťažké zvládať každodenný nápor povinností a požiadaviek v školskom prostredí. V edukácii žiakov s poruchou autistického spektra je preto nevyhnutná komunikácia, ktorá je funkčná, tak v rovine porozumenia, ako i v schopnosti žiaka vedieť vyjadriť svoje potreby či emócie. Táto skutočnosť vychádza nielen z nevyhnutnosti poznať individualitu žiaka, ale najmä v nastavení správnych stratégii

zásadných pre úspešnosť jeho denného fungovania. Funkčná komunikácia sa tak môže uskutočňovať aj s podporou znakových stratégií alebo vhodnej vizualizácie. V prípade jednotlivcov s poruchou autistického spektra je dôležité uvedomiť si, že čím oslabenejšia je schopnosť ich komunikácie, tým konkrétnejší komunikačný systém je potrebné využívať. V prípade, že by komunikácia bola abstraktná, bolo by pre jednotlivca s poruchou autistického spektra náročné nájsť v nej zmysel. To môže mať za následok nesprávne spracovanie informácií, čo môže žiakovi s PAS prinášať závažný zdroj stresu (Caldwell & Horwood, 2022). Hrdlička a Komárek (2014) uvádzajú, že práve frustrácia z nefunkčnej komunikácie patrí medzi najčastejšie spúšťače agresívneho správania žiakov s PAS. Rovnako opisujú Bondy & Frost (2007) príčiny agresivity, sebazraňovania a výbuchov hnevu, ktoré pramenia práve z frustrácie pri komunikačných deficitoch. Ako uvádza Howlin (2005) žiaci s poruchou autistického spektra bez ohľadu na intelektové schopnosti majú zároveň závažné problémy v oblastiach porozumenia zámerom, pocitom, emóciám a myšlienkam druhých ľudí. Vedieť vyhodnotiť u inej osoby emocionálny stav je pri porozumení v sociálnej oblasti kľúčovou. U neurotypických detí je táto schopnosť rozvinutá do plnej miery medzi tretím a štvrtým rokom života. Porozumenie v kontexte teórie mysle je však u jednotlivcov s PAS značne narušená počas celého života. Baron-Cohen (2012) opisuje u žiakov s PAS neschopnosť vidieť do mysle ostatných a vedieť tak predvídať správanie druhých ľudí, mať odhad v určitej situácii, či rýchle porozumenie daných okolností. Žiak s poruchou autistického spektra, ktorý nedisponuje touto stratégiou tak zostáva zmätený. V prípade, že má limity v uvedenej oblasti je odkázaný na rutinné scenáre vysvetlení a časovú pravidelnosť. Vermeulen (2006) taktiež opisuje neschopnosť žiakov s poruchou autistického spektra pochopiť myšlienku, ktorá je nevyjadrená a skrytá v komunikácii. Schopnosť vhodne reagovať majú teda často len v situáciách, kedy je niečo priamo povedané, ale nie v situáciách, kedy je niečo „skryto“ myslené (porov. Magová & Plavec, 2026).

3.2 Deficity v oblasti sociálnej interakcie pri poruchách autistického spektra

Deficity v sociálnej interakcii, ktoré sa u jednotlivcov s poruchou autistického spektra radia medzi triádu porúch autistického spektra, môžu taktiež zásadne ovplyvňovať priebeh vzdelávacieho procesu. Vo všeobecnosti je problémom pri stanovovaní pravidiel sociálneho správania fakt, že interakcie sociálneho charakteru sa neriadia jasnými formálnymi pravidlami. Žiak s typickým vývinom vie posúdiť a rozpoznať, čo je prijateľné v určitých situáciách a čo nie. Podľa zmien sociálneho prostredia dokáže na ne vhodne reagovať. U žiakov s deficitom v sociálnej interakcii sú jednoznačné pravidlá jediným faktorom, ktorý napomáha ich správanie prispôsobiť daným okolnostiam. Niekedy je náročné aj u jednotlivcovi s poruchou autistického spektra s nadpriemerným intelektom vysvetliť, prečo je za špecifických okolností určité správanie neprijateľné. Značné ťažkosti sa môžu prejaviť najmä v prípadoch, kedy je potrebné z nejakého dôvodu zmeniť alebo upraviť pravidlá (Howlin, 2005). Podľa Vermeulena (2006) žiaci s poruchou autistického spektra jednoducho nemajú kapacitu na pochopenie dôvodov, prečo od nich vyžadujeme určitý druh správania (Vermeulen, 2006) Vykonajú ho, lebo ich to naučíme, alebo ich o to požiadame (porov. Magová & Plavec, 2026). Podľa Karunovej a kol. (2021) ide u jednotlivcov s poruchou autistického spektra o narušenú schopnosť sociálnej interakcie, ktorá súvisí so zníženou zručnosťou vytvárať a nadväzovať sociálne kontakty, zdieľať svoje pocity, prítomná je extrémna separačná úzkosť, ako aj schopnosť porozumieť pocitom iných a adekvátne na ne reagovať. Dundon (2021) dopĺňa, že jednotlivci s PAS sú často zameraní na seba, na naplnenie svojich potrieb, a tak zväčša nevnímajú reakcie druhého. Ak aj vnímajú, možno len nedokážu či nevedia správne zareagovať, a tak radšej neurobia nič. V období detstva je možné pozorovať viaceré odlišnosti v oblasti sociálnej interakcie (bližšie tabuľkové spracovanie).

Tabuľka 5: Odlišnosti v oblasti sociálnej interakcie

1. v sociálne motivovanom úsmeve, teda u jednotlivcov s poruchou autistického spektra sa usmievajú menej a zväčša nedávajú najavo prežívanie radosti;
2. nedokážu nadväzovať spoločnú pozornosť, teda nedokážu sústrediť pozornosť s iným človekom na rovnaký objekt záujmu;
3. nerozumejú súvislostiam a ich logickému prepojeniu, napr. dieťa pozná oblohu aj lietadlo, ale nedokáže ich logicky spojiť;
4. dávanie predmetov a deľba, t. j. zväčša sa nedelia o predmet a radosť z neho;
5. sociálne reakcie sú často neprimerané a neobratné, dokonca zvláštne či stereotypné;
6. nie sú schopní dodržiavať spoločenské pravidlá, často sa správajú nevhodne;
7. nemajú záujem o hru s rovesníkmi (resp. nevedia sa do nej zapojiť, nechápu pravidlá spoločného fungovania), ak sa zapoja, chcú hru organizovať a nevedia sa prispôsobiť;
8. sú charakteristickí ako „sociálne naivní“, stávajú sa terčom posmechu či šikanovania, týmto situáciám často nerozumejú;
9. nechápu koncept kamarátstva, za kamarátov často považujú ľudí omnoho starších alebo naopak omnoho mladších (Kubranská & Šoltýsová, 2022).
10. v školskom veku majú problém s pochopením sociálnych vzťahov, napr. učiteľ ako autorita, čo môže vyústiť do nálepky „nevychované“ alebo „drzé“ dieťa

Jednotlivci s poruchou autistického spektra majú ťažkosti so sociálnym kontaktom, čo determinuje zníženú schopnosť nadväzovať bližšie vzťahy v skupine, spolupracovať a prispôsobiť sa požiadavkám tejto skupiny (Adamus, Vančová & Lőfflerová, 2017). Aj napriek uvedeným špecifickým symptómom v oblasti sociálnej interakcie nie je možné tvrdiť, že ide o „izolovaných jednotlivcov“, ktorí nepotrebujú alebo nechcú nadväzovať sociálne kontakty. Naopak, aj keď je uvedená oblasť problematická, tak prítomnosť

druhých ľudí je kľúčom k emocionálnej regulácii (Prizant & Fields-Meyer, 2020).

3.3 Deficity v oblasti predstavivosti pri poruchách autistického spektra

Treťou oblasťou triády porúch autistického spektra je narušená **schopnosť predstavivosti,** prejavuje sa najmä v repetitívnych a stereotypných vzorcoch správania, pričom uvedené správanie sa vyznačuje vysokou mierou opakovaní. Môžeme hovoriť o prvej skupine, t. j. **motorické stereotypné pohyby, repetitívne správanie a manierizmy**, pričom frekvenciu výskytu ovplyvňuje úroveň hodnoty IQ u jednotlivca. Čím je nižší inteligenčný kvocient, tým častejšie u neho zaznamenávame uvedené správanie. Druhú skupinu tvoria jednotlivci, ktorí vyžadujú rovnakosť (kompulzie, rituály, náročná schopnosť adaptácie a prispôsobenie sa zmenám), ktorá koreluje s hodnotou IQ, t. j. čím vyššia hodnota IQ, tým častejší výskyt uvedeného správania (Kubranská & Šoltýsová, 2022).
U jednotlivcov s poruchou autistického spektra v mladšom školskom veku môžeme rozpoznať viaceré odlišnosti v súvislosti s uvedenou oblasťou triády:

- **repetitívne a opakujúce sa činnosti** – zoraďovanie predmetov do radov dlhé hodiny, nefunkčne stláčajú vypínače, opakovane viackrát otvárajú a zatvárajú dvere;
- **stereotypné záujmy** – nezvyčajné kvalitou (napr. nezvyčajné predmety v domácnosti – odtoky, káble a i.) alebo kvantitou (zaoberajú sa témou neprimerane do hĺbky na úkor iných povinností a času);
- **rutinné činnosti a silné ritualizované správanie** – presné postupy činností a extrémne reakcie na ich prerušenie, neprimeraná fixácia na predmety;
- **zaujatie detailmi predmetov** – oslabená centrálna koherencia, teda schopnosť pochopiť súvislosti a celok;
- **stereotypné pohyby tela a manierizmy** – nekoordinované pohyby, rytmické, bezúčelové, nefunkčné, často sprevádzané radosťou, hnevom, frustráciou;

- **poruchy zmyslového vnímania** – nadmerná stimulácia zmyslového aparátu: ovoniavanie všetkých predmetov, stien a pod. alebo odpor k senzorickým charakteristikám predmetov: hypersenzitivita – precitlivenosť na daný zmyslový vnem (Kubranská & Šoltýsová, 2022);
- **narušená schopnosť imitácie a symbolického myslenia** – nerozvíja sa hra, prípadne je infantilná – vhodná pre mladšie dieťa;
- vyhľadáva predvídateľnosť, a tak sa upína na jednoduché stereotypné činnosti (Magová & Hrčová, 2020).

Je zrejmé, že špecifické symptómy u jednotlivcov s poruchou autistického spektra sú rôznorodé, ako typom, tak aj svojou intenzitou.

3.4 Nešpecifické prejavy porúch autistického spektra

V súčinnosti so spomínanou „triádou" problémových oblastí je nutné priblížiť aj ďalšie nešpecifické prejavy detí s PAS, v rôznorodých intenciách prejavu, aj v kontexte manifestovania súvzťažných diagnóz. Sainsburyová (2016) tvrdí, že **poruchy autistického spektra sú často súčasťou „zhluku" neurologických porúch, ide o komorbidné neurologické, emocionálne alebo behaviorálne ťažkosti.**

Prítomné je oslabenie **exekutívnych funkcií**, ktoré zabezpečujú schopnosť človeka prijímať podnety z vonkajšieho prostredia, spracovať ich a následne adekvátne reagovať(Kubranská & Šoltýsová, 2022). Exekutívne funkcie sú všeobecným pojmom pre rôzne kognitívne procesy zapojené v kontrole a koordinácií informácií a podieľajúce sa na zámernom správaní. Ide o vyššie kognitívne funkcie zaisťujúce kontrolu myšlienok, reguláciu správania za účelom riešenia problémov, vytýčenie cieľa a zvolenie spôsobu na dosiahnutie želaného výsledku (Shaul & Schwartz, 2014). Medzi základné exekutívne funkcie patrí: *inhibícia, pracovná pamäť, mentálna/kognitívna flexibilita* (Diamond, 2013). V rámci deficitov exekutívnych funkcií u jednotlivcov s poruchou autistického spektra ide o problémy v plánovaní a organizácii

komplexného správania. Vedieť si naplánovať svoje správanie a zároveň ho dokázať flexibilne meniť podľa vzniknutých okolností je pre väčšinu jednotlivcov s poruchou autistického spektra problematická oblasť. V rámci tejto oblasti sú u jednotlivcov s poruchou autistického spektra viditeľné rozdiely na individuálnej úrovni. Zatiaľ čo niektorí žiaci majú väčšie ťažkosti pri plánovaní a prechádzajú chaoticky od činnosti ku činnosti, pričom máloktorú ukončia, respektíve majú problém pri aktivitách zotrvať dlhší čas. Ďalší majú ťažkosti vo flexibilite kognície pričom sú schopní vykonávať komplexné aktivity, avšak nedokážu prispôsobiť plány vznikajúcim okolnostiam (Cottini & Vivanti, 2018). Jednotlivci s poruchou autistického spektra často nedokážu zamerať pozornosť na jednu úlohu, ťažkosti majú aj pri postupnosti krokov, niekedy aj bežné rutiny sú pre nich problematické (ako napr. postup umývania rúk). V zložitejších úlohách sa strácajú, môže ísť napríklad o nákup v obchode, pri náhodnom prerušení činnosti nedokážu promptne a flexibilne reagovať (Kubranská & Šoltýsová, 2022). Exekutívne funkcie determinujú správanie, pamäť, pozornosť, plánovanie, prispôsobovanie sa zmenám či schopnosť riešiť problémy. Môžu vyústiť do nevhodného správania či školského neúspechu, aj napriek skutočnosti, že žiak disponuje kvalitnými intelektovými schopnosťami (Hrčová, 2022b). Nerozvinutie týchto mechanizmov spôsobuje, že správanie žiakov je skôr reakciou na okolité prostredie. Vedie k nezmyselnému konaniu a vzorcom správania, ktoré narúša výučbu. Uvedené deficity sa transformujú do ťažkostí s prenášaním pozornosti, a tak sa žiak sústreďuje viac na detaily, s čím súvisí dlhší časový úsek pre vypracovanie zadania (Magová, 2024a).

U jednotlivcov s poruchou autistického spektra sa vyskytujú taktiež špecifiká v oblasti **senzorického spracovania podnetov**. Napriek tomu, že ich zmyslové orgány môžu pracovať adekvátne a odovzdávať signály, ktoré sú správne, systém, ktorý ich spracováva a triedi do kontextu, nemusí vôbec fungovať, alebo v tom lepšom prípade pracuje prerušovane. Jednotlivci s poruchou autistického spektra potom existujú v chaose nespracovaných stimulov, čo môže byť veľmi stresujúce (Caldwell & Horwood, 2022). Podľa Struneckej (2016) predstavuje zmyslové vnímanie schopnosť

prijímať podnety z vonkajšieho prostredia, efektívne ich spracovávať a primerane na ne reagovať tak, aby bolo zabezpečené optimálne fungovanie jednotlivca. Zmyslové orgány alebo receptory (orgány alebo bunky prispôsobené k tomu, aby reagovali na najrôznejšie podnety a prenášali zodpovedajúce signály k správnym senzorickým nervom) môžeme deliť na **exteroceptívne** a **interoceptívne.** Zmysly sprostredkovávané exteroceptívnymi orgánmi ďalej rozdeľujeme na diaľkové (zrak, sluch, čuch) a kontaktné alebo dotykové (chuť a hmat). Práca interoceptívnych buniek je zameraná na procesy prebiehajúce vo vnútri tela napr. prostredníctvom proprioceptorov si udržujeme uvedomenie o polohe tela a jeho pohyboch (Bogdashina, 2017). Žiaci s PAS môžu mať ťažkosti so spracovaním rôznych zmyslových podnetov, ako sú *zrakové, sluchové, vestibulárne, čuchové, chuťové, hmatové a proprioceptívne podnety.* V súčasnosti sa ťažkostiam v senzorickej oblasti venuje veľká pozornosť nakoľko jej zlyhávanie má na správanie sa jednotlivcov s poruchou autistického spektra významný a často dramatický dopad. Z praxe však vyplýva, že v podmienkach inkluzívneho vzdelávania žiakov na základných školách sú senzorické dysfunkcie neurodivergentných žiakov často nedostatočne identifikované a zohľadňované, čo môže mať významný vplyv na ich vzdelávací proces. Žiaci majú problémy so spracovávaním podnetov, čo môže viesť k zmyslovému preťaženiu (Sainsburyová, 2016). Toto preťaženie spôsobuje, že jednotlivci s poruchou autistického spektra sa cítia nepríjemne alebo dokonca fyzicky zle, ale môžu byť aj znepokojení a vydesení, pričom sa to deje práve v prostredí, v ktorom by sa malo odohrávať ich vzdelávanie. Je to akoby ste mali vojsť uprostred ohňostroja a museli by ste si sadnúť a sústrediť sa na kvantovú mechaniku (Wood, 2019). Grandin (2015) opisuje príčiny, prečo si pedagógovia aj odborníci neuvedomujú dôležitosť zmyslových ťažkostí u jednotlivcov s poruchou autistického spektra. Ide o fakt, že si nedokážu predstaviť možnosť alternatívnej zmyslovej reality v prípade, že ju nikdy nezažili. Vedecké výskumy dnes dokazujú, že zmyslové problémy naozaj existujú a mnoho jednotlivcov s poruchou autistického spektra uvádza, že práve tie sú zdrojom ich hlavných problémov, ktoré im porucha autistického spektra prináša do každodenného života. Variabilnosť zmyslovej senzitivity je veľká. Žiak s poruchou

autistického spektra môže mať **hypersenzitivitu** v určitej oblasti ako napríklad sluch a zároveň **hyposenzitivitu** v ďalšej oblasti ako napríklad hmat. Zároveň sa úroveň senzitivity u toho istého žiaka môže meniť, najmä keď je v strese, alebo je unavený. Richman (2015) uvádza, že u jednotlivcov s poruchou autistického spektra je častá **sebastimulácia** ako napríklad: chôdza po špičkách, hojdanie sa, trepotanie rukami, točenie sa, grimasy, taktiež môže ísť rôzne verbálne prejavy, ktoré prinášajú dieťaťu zmyslové uspokojenie. Toto správanie je následne práve pre zmyslové zážitky náročné obmedziť (porov. Magová & Plavec, 2026).

Typická je komorbidita s ďalšími poruchami, môže ísť aj o pridružené **poruchy trávenia**, výživy, ako napr. gastrointestinálna dysfunkcia – častá bolesť brucha, chronická hračka alebo zápcha či reflux (Babinská & Čelárová, 2022) alebo **imunologické abnormality**, ako výskyt autoprotilátok oproti bielkovinám nervového systému, abnormality T-lymfocytov, ako aj dysregulácia produkcie cytokínov a iné (Hrdlička, 2020), ako aj **prítomnosť epilepsie** (Sainsburyová, 2016).

Známe sú aj **motorické problémy**, jednotlivci s poruchou autistického spektra sa často pohybujú neobratne, až zvláštne. Fyzické ťažkosti v spojitosti s koordináciou dopĺňajú ťažkosti so spracovávaním sluchových podnetov, ktoré môžu znemožniť sériu pokynov k vykonaniu pohybu, rovnako aj v rámci chápania pravidiel. Senzorickým stresom môže byť plávanie v bazéne, ktoré predstavuje prítomnosť mnoho detí na jednom úseku, hluk, nestabilitu, problémom môžu byť aj kvapky vody na tvári (Sainsburyová, 2016).

Nápadná je aj **hra** a **oblasť kreativity**, deti s poruchou autistického spektra preferujú jednoduché hračky na princípe „príčina“ a „následok“, čiže stlačím tlačidla začne hrať melódia. Dominuje stereotypná hra, čo znamená, že absentuje funkčnosť pri používaní hračiek (napr. dieťa bude stále stláčať tlačidlo na telefóne, ale nepoužije ho na rozhovor s druhým človekom). Absentujú prvky symbolickej hry, dieťa nepoužije hračku ako zástupný symbol, napr. bábika nebude „osobnosť“, nenakŕmi ju alebo neuloží spať (Kubranská & Šoltýsová, 2022).

V rovine **emocionality**, ide často o nedostatočnú schopnosť *dekódovať emocionálne prejavy* iných ľudí, čo ovplyvňuje „amygdala“, teda časť mozgu, ktorá riadi prežívanie emócií a u autistických jednotlivcov nie je dostatočne aktívna (Carterová et al., 2023). Prítomné sú problémy aj s vlastnými emóciami, dieťa ich nedokáže rozpoznať a následne regulovať. Následkom môže byť plač, krik, odmietavosť, agresia voči sebe aj iným (Kubranská & Šoltýsová, 2022). Rovnako, aj expresivita je u detí s poruchou autistického spektra v rôznej miere pozmenená. Na jednej strane je neprimeraná, čo nie je v súlade s očakávaniami neurotypickej spoločnosti. Na druhej strane je nedostatočná, kedy je dieťa charakterizované ako apatické (Hrčová, 2022a).

S jednotlivcami s poruchami autistického spektra je často spájané aj „problémové správanie“, ktoré v súčasnosti využíva presnejší ekvivalent, a to „náročné správanie“. **Poruchy správania** môžeme vnímať v rovine internalizovanej (emocionálnej, rušivé pre jednotlivca), ide o *fóbie, úzkostné poruchy, depresiu, túžbu dosiahnuť dokonalosť* (Bazalová, 2023).

Môže ísť o pridružené **duševné poruchy***,* ako napr. úzkostné poruchy, poruchy spánku, poruchy správania a sebapoškodzovanie, depresívna porucha, bipolárna afektívna porucha a schizofrénia (Celušáková, Kopčíková & Hapčová, 2022). Časté je spojenie aj s **obsedantno-kompulzívnou poruchou**, ako aj s **Tourettovým syndrómom,** ktorý je charakteristický **motorickými a vokálnymi abnormalitami** (Sainsburyová, 2016).

V rovine externalizovanej (správanie rušivé pre okolie) ide najmä o **agresívne správanie, zlosť, impulzivitu, nižšiu schopnosť sebaregulácie**. U jednotlivcov s poruchou autistického spektra môže ísť o správanie, ktoré môže byť definované ako „nevychované“, pričom ide o uvoľnenie vnútorného napätia, stresu, úzkosti či bolesti (Bazalová, 2023). V oblasti správania aj **patologická vyhýbavosť pokynom** (tzv. PDA), ktorá je podľa Running (2024) v súčasnosti stále častejšie uznávaná ako samostatná neurologická odlišnosť, ktorá je súčasťou autistického spektra, s ktorou sa dieťa narodí a môže viesť k opakovaným pocitom úzkosti a strachu. Jednotlivci s PDA sa snažia vyhnúť akýmkoľvek požiadavkám, ktoré sú na nich kladené. Tieto požiadavky sa môžu týkať sebaobsluhy, spolupráce,

školskej dochádzky alebo bežných každodenných činností. Nejde však o opozičné správanie ani úmyselný vzdor, ale o prejav úzkosti spojenej so silnou potrebou zachovať si kontrolu nad situáciou. Patologickú vyhýbavosť požiadavkám možno definovať ako pretrvávajúci vnútorný boj, ktorý vedie k automatickému odporu voči nárokom kladeným na jednotlivca. Tieto nároky sa pritom môžu týkať aj zdanlivo jednoduchých činností, ako je používanie toalety, hovorenie či viazanie šnúrok. Odpor voči požiadavkám nie je vedomou voľbou jednotlivca, ale predstavuje jeden zo spôsobov, akým sa neurodivergentný človek vyrovnáva s požiadavkami prostredia vytvoreného prevažne podľa potrieb neurotypickej populácie.

Zároveň, okrem spomínanej impulzivity, aj **porucha aktivity a pozornosti**, v rámci ktorej hyperkinetická triáda pozostáva z nepozornosti, hyperaktivity a impulzivity. V predchádzajúcich klasifikáciách nebolo možné súčasne diagnostikovať PAS v súvislosti s ADHD, v súčasnosti to možné je, pričom uvedená skutočnosť súvisí aj s vysokým výskytom PAS v kombinácii s hyperaktivitou jednotlivca až v rozmedzí 20-80 % (Hrdlička, 2020). Môže ísť aj o spojenie **so špecifickými poruchami učenia**, ako dyslexia či dyskalkúlia (Sainsburyová, 2016).

Spojitosť porúch autistického spektra a celou škálou ťažkostí je zjavná, a tak je nutné vnímať uvedenú **diagnózu** ako rôznorodú **neurovývinovú poruchu**, ktorá je charakteristická deficitmi v rozličných oblastiach fungovania v každodennom živote.

Záver

Porucha autistického spektra predstavuje komplexnú neurovývinovú poruchu, ktorá ovplyvňuje všetky oblasti každodenného fungovania jednotlivca. Jej prejavy sú individuálne a líšia sa typom aj intenzitou, preto si vyžadujú individuálny pedagogický prístup. K najvýznamnejším deficitným oblastiam patria komunikácia, sociálna interakcia a flexibilita myslenia, ktoré významne determinujú priebeh edukácie. Ťažkosti v komunikácii zasahujú verbálnu aj neverbálnu rovinu a môžu viesť k neporozumeniu, frustrácii a náročnému správaniu. Deficity v sociálnej interakcii sa prejavujú oslabenou schopnosťou porozumieť sociálnym pravidlám,

emóciám a zámerom druhých ľudí. Charakteristická potreba predvídateľnosti a rutiny súvisí s obmedzenou flexibilitou myslenia a zvýšenou citlivosťou na zmeny. Významnú úlohu zohrávajú aj oslabené exekutívne funkcie, ktoré ovplyvňujú plánovanie, organizáciu činností a schopnosť prispôsobovať sa novým situáciám. Mnohí jednotlivci s PAS zároveň vykazujú špecifiká v oblasti senzorického spracovania, ktoré môžu výrazne ovplyvňovať ich školskú úspešnosť aj psychickú pohodu. Súčasťou klinického obrazu bývajú aj rôzne komorbidity vrátane ADHD, úzkostných porúch, porúch spánku či gastrointestinálnych ťažkostí. Náročné správanie často nepredstavuje úmyselný vzdor, ale reakciu na stres, neporozumenie alebo senzorické preťaženie. Úspešná edukácia preto vyžaduje vytváranie predvídateľného prostredia, funkčnú komunikáciu a rešpektovanie individuálnych potrieb žiaka. Pedagogická podpora by mala vychádzať z dôkladného poznania špecifík poruchy a z úzkej spolupráce školy, rodiny a odborných pracovníkov. Takýto prístup vytvára predpoklady na úspešnú inklúziu a kvalitný rozvoj potenciálu každého žiaka s poruchou autistického spektra.

Úlohy na zopakovanie/ Otázky na preskúšanie

1. *Charakterizujte hlavné deficitné oblasti porúch autistického spektra a vysvetlite ich význam vo vzdelávacom procese.*
2. *Aké špecifiká verbálnej a neverbálnej komunikácie sa vyskytujú u jednotlivcov s poruchou autistického spektra?*
3. *Vysvetlite význam exekutívnych funkcií, senzorického spracovania a komorbidít pri edukácii žiakov s poruchou autistického spektra*

Literatúra

Adamus, P., Vančová, A., & Lőfflerová, A. (2017). *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.

Babinská, K., & Čelárová, D. (2022). Pridružené poruchy trávenia, výživy a imunity pri poruchách autistického spektra. In D. Ostatníková et al. (Ed.), *Autizmus od A po S* (pp. 259–276). IKAR.
Baron-Cohen, S. (2009). *Duševná slepota: Nevidieť do mysle. Esej o autizme a teórii mysle*. Európa.
Bazalová, B. (2023). *Psychopedie*. Grada.
Bogdashina, O. (2017). *Specifika smyslového vnímaní u autismu a Aspergerova syndromu*. Pasparta.
Bondy, A., & Frost, L. (2007). *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Grada.
Boucher, J. (2017). *Autism spectrum disorder: Characteristics, causes and practical issues*. SAGE.
Caldwell, P., & Horwood, J. (2022). *Intenzivní interakce a senzorická integrace u osob s PAS*. Portál.
Carterová, R., et al. (2023). *Jednoducho mozog*. Lindeni.
Celušáková, H., Kopčíková, M., & Hapčová, M. (2022). Diferenciálna diagnostika porúch autistického spektra – ako odlíšime autizmus od iných porúch. In D. Ostatníková et al. (Ed.), *Autizmus od A po S* (pp. 168–195). IKAR.
Cottini, L., & Vivanti, G. (2018). *Autizmus, čo a ako robiť s deťmi a žiakmi v škole*. Noxi.
Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168.
Grandin, T. (2015). *Jak to vidím já*. Pragma.
Hrčová, J. (2022a). DIR model a DIRFloortime u detí s poruchami autistického spektra alebo inými neurovývinovými poruchami. In D. Kučerka, B. Kováčová, & A. Kujlovská (Eds.), *Expresivita vo výchove V* (pp. 208–214). Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích.
Hrčová, J. (2022b). Exekutívne funkcie u detí s poruchami autistického spektra. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok, 21*(3), 84–91.
Hrdlička, M. (2014). Klinický obraz dětského autismu. In M. Hrdlička & V. Komárek (Eds.), *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. Portál.
Hrdlička, M., & Komárek, V. (Eds.). (2014). *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. Portál.

Karunová, H., et al. (2021). *Komunikační mosty v podpoře rozvoje osob s poruchami autistického spektra a jiných skupin jedinců s postižením*. Univerzita Palackého.

Kubranská, A., & Šoltýsová, M. (2022). Diagnostika porúch autistického spektra – ako tušíme, že ide o autizmus? In D. Ostatníková et al. (Ed.), *Autizmus od A po S* (pp. 90–119). IKAR.

Magová, M. (2022a). Princíp vizualizácie ako nevyhnutnosť vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra. In D. Kučerka, B. Kováčová, & A. Kujlovská (Eds.), *Expresivita vo výchove V* (pp. 200–207). Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích.

Magová, M. (2022b). Kompetencie špeciálneho pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok, 21*(3), 59–67. https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.59-67

Magová, M. (2024a). Špecifiká vzdelávania žiakov s poruchou autistického spektra. In B. Kováčová, B. Pošteková, & M. Homolová (Eds.), *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024* (pp. 37–43). Verbum.

Magová, M. (2024b). *Dôležitosť primeranej sebareflexie vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v kontexte inkluzívneho vzdelávania* [Nepublikovaný interný materiál].

Magová, M., & Hrčová, J. (2020). *Vybrané kapitoly z porúch autistického spektra 1*. Verbum.

Prizant, B. M., & Fields-Meyer, T. (2020). *Jedineční lidé: Jiný pohled na autismus*. Argo.

Richman, S. (2015). *Výchova dětí s autismem: Aplikovaná behaviorální analýza*. Portál.

Running, A. (2024). *Patologická vyhýbavost pokynům u dětí s PAS*. Portál.

Sainsburyová, C. (2016). *Marťan na hřišti: Jak porozumět žákům s Aspergerovým syndromem*. Pasparta.

Shaul, S., & Schwartz, M. (2014). The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children. *Reading and Writing, 27*, 749–768.

Strunecká, A. (2016). *Přemužeme autismus?* Almi.

Svetová zdravotnícka organizácia. (n.d.). *Medzinárodná klasifikácia chorôb (10. revízia)*.
Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Portál.
Vermeulen, P. (2006). *Autistické myšlení*. Grada.
Wood, R. (2019). *Inclusive education for autistic children: Helping children and young people to learn and flourish in the classroom*. Jessica Kingsley Publishers.

4 EDUKAČNÁ PARADIGMA PORÚCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Zámer kapitoly
Priblížiť špecifiká inkluzívneho vzdelávania žiakov s poruchou autistického spektra a poukázať na potrebu individualizácie edukačného procesu. Pozornosť je venovaná najmä princípom štruktúrovaného učenia, štrukturalizácii a vizualizácii, ako aj ďalším metódam a stratégiám podporujúcim učenie a samostatnosť žiaka. Kapitola zároveň charakterizuje význam vhodne prispôsobeného školského prostredia a osobnostných a profesijných kompetencií pedagóga. Dôraz je kladený na flexibilitu, sebareflexiu a spoluprácu pedagogických a odborných zamestnancov pri vytváraní podmienok pre úspešné vzdelávanie žiaka s PAS.

Kľúčové slová
Inkluzívne vzdelávanie.
Štruktúrované učenie.
Individualizácia.
Vizualizácia. Štrukturalizácia.
Pedagogické stratégie.
Školské prostredie.
Pedagóg.
Sebareflexia.

Vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra podlieha mnohých špecifikám, ktoré musí učiteľ a ďalší odborníci v rámci edukácie reflektovať. Je však zrejmé, ako uvádza Magová (2022a, s. 206), že *„vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra patrí k najnáročnejším oblastiam školského systému“.* U žiakov s poruchou autistického spektra môžu denne nastať nepredvídateľné situácie, aj napriek snahe im predchádzať. Schopnosť pedagóga dokázať flexibilne reagovať na uvedené situácie je preto veľmi dôležitá, ba priam nevyhnutná. Avšak neraz sa za reakciami žiaka môže skrývať príčina, ktorá pramení napríklad zo situácie v domácom prostredí, senzorických špecifík alebo preťaženia.

4.1 Postup vo vzdelávaní žiaka s poruchou autistického spektra

V následnosti, Bazalová (2023) vysvetľuje **postup práce so žiakom s poruchou autistického spektra** v inkluzívnej triede. V úvode je potrebná komunikácia pedagóga a rodičov, s pomocou asistenta pedagóga (ako jedno z podporných opatrení). V následnosti zaradenie predmetov špeciálnopedagogickej starostlivosti ako nácvik komunikácie a sociálnych zručností, ako aj „preškolenie“ aktérov edukácie dieťaťa v problematike PAS. Nadviazanie spolupráce so školským poradenským zariadením. Poznanie žiaka, t. j. zhodnotenie štruktúrovaného učenia a potrebných edukačných pomôcok, znalosť spúšťačov tenzie u žiaka, prispôsobenie prostredia, vytvorenie priestoru pre relaxáciu a pokoj. Naučenie žiaka stratégiám zvládania tenzií, vytvorenie gest pre súhlas alebo nesúhlas s prejavmi žiaka, vytvorenie denníka pocitov a denníka udalostí pre vyjadrenie emócií, vytvorenie kontaktného denníka medzi školou a rodičmi, využívanie tabletu či telefónu ako spätnoväzbového nástroja.

Vyučovanie žiaka s PAS podlieha viacerým *špecifickým metódam a zásadám*, ktoré determinujú úspešnosť edukácie žiaka, nielen v procese učenia sa, ale aj v rámci jeho postupnej adaptácie a socializácie. Ako uvádza Magová (2022a, s. 206), *„úlohou pedagóga je vytvoriť žiakovi s poruchou autistického spektra také podmienky, aby si mohol predpísané učivo osvojiť v takej forme, ako mu to vyhovuje smerom k čo najväčšej miere porozumenia*

a samostatnosti, vzhľadom na to je potrebné využívať princípy vizualizácie podľa individuálnej potreby každého žiaka s poruchou autistického spektra".
Jednotlivci s poruchami autistického spektra majú širokú škálu individuálnych vlastností, silných stránok a špeciálnych vzdelávacích potrieb, a tak by ich vzdelávanie malo byť výrazne individualizované (Kaffemaniene & Kulese, 2021).

V inkluzívnom vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra je dôležité využívať princípy štruktúrovaného učenia. **Štruktúrované učenie** je ucelený, špeciálnopedagogický prístup, prispôsobený špecifickým potrebám a štýlom učenia žiakov s poruchou autistického spektra. Je dôležité poznamenať, že u niektorých žiakov môže ísť v rámci využívania prvkov štruktúrovaného učenia o menšie úpravy, ktoré môžu výrazne zlepšiť ich fungovanie a učenie sa. U iných žiakov s PAS však musíme urobiť výrazné opatrenia, aby dokázali fungovať v edukačnom procese (Tuckermann, Häußler & Lausmann, 2014). V rámci štruktúrovaného učenia ide o **princíp individualizácie, princíp štrukturalizácie a princíp vizualizácie.** Metodika štruktúrovaného učenia zohľadňuje širokú a rôznorodú škálu porúch autistického spektra, osobnostné a charakterové zvláštnosti každého žiaka a v neposlednej rade aj jeho mentálnu úroveň. Zameriava sa predovšetkým na silné stránky, ktoré sa snaží čo najviac individuálne rozvíjať (Drápela, 2013). Vo vzdelávaní sa často hovorí o individuálnom prístupe. Týmto prístupom sa myslí predovšetkým poznanie konkrétneho žiaka, individuálne riešenie jeho problémov a individuálna práca s daným žiakom. *Individualizácia* ako jeden z princípov štruktúrovaného učenia však zachádza oveľa ďalej. Poruchy autistického spektra sú vo svojich symptómoch veľmi rôznorodé a variabilita ich prejavov je v rámci jednotlivých diagnóz veľmi široká. Individualizácia zahŕňa nielen individuálnu voľbu metód a postupov, ale taktiež individuálne volené úlohy, individuálne upravené prostredie a individuálne formy vizualizačných stimulov, komunikácie a motivácie (Čadilová & Žampachová, 2008). Ďalšími princípmi v rámci štruktúrovaného učenia, ktoré spolu veľmi úzko súvisia sú princíp štrukturalizácie

a princíp vizualizácie.

Štrukturalizácia znamená integráciu jasných pravidiel, sprehľadnenie postupnosti činností a jednoznačné usporiadanie prostredia, v ktorom sa žiak s poruchou autistického spektra pohybuje (Thorová, 2012). Štruktúra prostredia je dôležitá smerom k predvídateľnosti plnenia konkrétnych činností, ktoré sú s týmto priestorom spojené (Čadilová & Žampachová, 2008). Opatrenia v oblasti štrukturalizácie priestoru slúžia k tomu, aby boli zdôraznené súvislosti vo fyzickom prostredí. Pomáhajú žiakovi lepšie sa orientovať a odpovedať napríklad na otázky : Kam čo patrí? Kam sa čo dáva? Kde mám byť? (Tuckermann, Häußler & Lausmann, 2014). S tým súvisí aj štruktúra pracovného miesta, označenie priestoru pre učebnice a pomôcky, popísané pomôcky, zošity. Štruktúrovanosť sa dotýka aj časového hľadiska, môže ísť o formu nástenného a prenosného denného režimu. Štruktúrovanosť v rámci činností, úloha musí byť vždy premyslená, pričom využívame pravidlo systému práce „sprava doľava“ alebo „zhora dolu“ (Adamus, 2016). Ďalej ide o štruktúru času, nakoľko u žiakov s poruchou autistického spektra je potrebná časová predvídateľnosť z dôvodu narušenia predstavivosti, narušenia orientácie v priestore a čase. U žiakov s poruchou autistického spektra sa odporúčajú vytvárať vizualizované denné programy, ktoré im umožňujú predvídať udalosti. Štruktúra času pomáha odlišovať od seba jednotlivé aktivity a vedie k väčšej samostatnosti (Drápela, 2013).
Princíp *vizualizácie* je postavený na tom, že vizuálne vnímanie a myslenie patrí k silným stránkam u väčšiny žiakov s poruchou autistického spektra. Ako uvádza Capáková & Kováčová (2014) vizuálne vnímanie ovplyvňuje aj formovanie myšlienkových procesov žiaka. Jednotlivé formy vizuálnej podpory uľahčujú žiakom s poruchou autistického spektra ľahšie samostatne zvládnuť štruktúru priestoru, času a jednotlivých činností. Vizuálna podpora musí byť zameraná na konkrétneho žiaka a musí byť individualizovaná s ohľadom na jeho potreby a možnosti. (Čadilová & Žampachová, 2008). Autorky Capáková & Kováčová (2014) tvrdia, že vizuálne vnímanie umožňuje každému jednotlivcovi lepšie poznávať okolitý svet a orientovať sa v ňom. Ďalej prostredníctvom vizuálneho vnímania dokáže poznávať ľudí a predmety, posilňovať

pocit istoty a taktiež napomáha žiakovi v učení. Ako však upozorňuje Magová (2022a), vizuálna podpora pre žiaka s poruchou autistického spektra má aj svoje limity. Vizualizáciu je potrebné v čo najväčšej miere prispôsobiť konkrétnemu žiakovi, a tak mu sprehľadniť sled činností, aby sa podľa nich dokázal orientovať a v prípade potreby dokázal úroveň vizualizácie regulovať. Teda je potrebné ustriehnuť mieru vizualizácie činností, nakoľko niektorí žiaci s poruchou autistického spektra môžu mať následne problém s fungovaním v bežnom prostredí, čo súvisí s výraznou **fixáciou na prostredie**, v ktorom majú **vizuálnu podporu.**
Zásadnú úlohu zohráva **primeranosť,** ktorá súvisí s primeranými nárokmi a požiadavkami v súvislosti s výchovou a vzdelávaním žiakov s poruchou autistického spektra. Je potrebné zohľadniť aktuálnu úroveň žiaka, a primerane stanoviť množstvo činností, náročnosť z hľadiska činnosti či časové intervaly. Môže ísť aj o **metódu postupných krokov**, kedy rozčleňujeme osvojenie zručnosti na menšie časti, ktoré si žiak osvojuje rôznym tempom. Rovnako aj **metóda modelovania**, kedy si žiak nacvičuje situácie, ktoré sú pre intaktného jednotlivca prirodzené (môže ísť o sociálne alebo komunikačné motívy). V následnosti **metóda náznakov a vedenia, vytvárania pravidiel, napodobňovania, ignorácie či upevňovania** (Magová, 2024a).

Je potrebné využívať **personalizované výučbové stratégie**, čo vytvára predpoklady pre úspešné zapojenie žiaka do učebných aktivít, a zároveň udržiavajú motiváciu žiakov k činnosti a učeniu. U žiaka s PAS sa zameriavame najmä na rozvoj sociálnych zručností, učíme sa komunikácii a primeranému správaniu v rôznych situáciách (Kaffemaniene & Kulese, 2021).

Rovnako podstatná je aj **tolerancia odlišnosti žiaka**, v kontexte náladovosti, tempa a pracovnej výkonnosti, zníženej schopnosti odlíšiť podstatné od nepodstatného. Pracovné aktivity úmerne členíme na individuálnu a skupinovú prácu, nápomocný môže byť aj pedagogický asistent. Samostatná práca musí spĺňať zásadné kritérium, a to, že žiak rieši len tie úlohy, ktoré s istotou zvládne. V rámci edukácie okrem spomínaných aj **adekvátna forma**

komunikácie, je potrebná väčšia konkrétnosť ako abstraktnosť, pomalšie tempo reči, otázky je vhodné opakovať dvakrát, dlhšie vety členiť na pokyny - jednotlivé kroky, komunikáciu podporujeme gestami a neverbálnou komunikáciou. Rovnako aj **striedanie činností - práce a odpočinku**, pričom využívame skôr kratšie časové bloky vo vyučovaní, či **využívanie rozličných prvkov motivácie**, cez hmotné: sladkosť, hračka, obľúbené jedlo, sociálne: pochvala, povzbudenie, známka a činnostné: obľúbené činnosti (Adamus, 2016).

U žiakov s poruchou autistického spektra je prijateľné využívať **dialogický vyučovací postup**, zacielený na vzájomné interakcie, ktoré podmieňujú záujem o jednotlivca ako o človeka. Na podporu učenia žiakov sa využíva dialóg tematického obsahu vyučovacích hodín, ale aj oblastí učenia, ktoré sú identifikované ako osobitné potreby žiakov na „spektre" (Conn, Lewis & Matthews, 2018).

V súvislosti s uvedenými špecifikami osobnosti žiaka s PAS, Bittmannová & Bittmann (2017) pripomínajú, že je možné **skrátiť rozsah vyučovania**, vynechanie konkrétnych vyučovacích hodín (telesná, výtvarná a hudobná výchova) alebo **obmedzenie rozsahu a obsahu vyučovania**, dlhší čas pre výkon, možnosť odísť z triedy do relaxačného kútiku, úprava hodnotenia, možnosť písania prác mimo triedu, či **štruktúrovanosť hodiny** – pracovná, odmeňujúca, upravenie písomných prác a testových batérií, zavedenie odmeňovacieho systému; **využívanie kompenzačných pomôcok** – tablet či notebook.

Ako dováva Running (2024), je možné aj určenie osoby, ktorá bude **vítať žiaka** pri vstupe do budovy, a tým pomáhať prechodu z domáceho prostredia do školy. Mali by sme sprístupniť **tiché miesto** v škole pre samostatnú reguláciu (knižnica pre oddych alebo prázdna telocvičňa pre behanie); ako aj **sprístupniť menej frekventované vchody a východy** oddelené od hlavných, ktoré sú po zvonení pod náporom detí.

Z pohľadu školského prostredia ovplyvňuje vzdelávací proces žiakov s PAS fyzické prostredie triedy a školského prostredia. Stresové situácie a úzkosť u žiakov môžu vyvolávať časté zmeny, nestálosť priestoru, nepredvídateľnosť, čo môžu očakávať, a aký priestor je daný k určitej činnosti, kde by mali aktivitu realizovať.

Podľa autorov Schoplera, Reichlera & Lansingovej (2011) by mal byť vzdelávací priestor pohodlný bez rozptyľovacieho pohybu či hluku. Využívať môžeme napríklad zástenu, ktorá zabráni žiakovi pozorovať iných. Toto pracovné prostredie je nevyhnutné neprestajne používať tak, aby si žiak priestor spojil so správaním, ktoré od neho pri pracovných úlohách očakávame. Prehľadné, jasné a členené priestory, ich viditeľná štrukturalizácia zabezpečuje žiakom s PAS predvídateľnosť a dobrú orientáciu pri zmenách. Práve v týchto situáciách môže priestorová štruktúra napomôcť k lepšej adaptácii a zvýšiť tak mieru samostatnosti v nových priestoroch. Štruktúru samotného pracovného miesta je vhodné zvoliť individuálne pre konkrétneho žiaka tak, aby sa v ňom vedel orientovať a dobre porozumieť zadaným úlohám. Ako uvádza Clerq (2011) pri žiakoch s poruchou autistického spektra je podstatné brať do úvahy možné potencionálne dôsledky na správanie konkrétneho žiaka. Vzhľadom na spôsob ich vnímania uprednostňujú žiaci s poruchou autistického spektra malé miestnosti, nakoľko v malom priestore je menej podnetov. Zároveň je vhodné v školskom prostredí pripraviť priestor bez nadbytočných stimulov. Následne prispôsobiť učebné pomôcky a materiály vo vzdelávaní potrebám a možnostiam žiaka s poruchou autistického spektra na individuálnej úrovni. Pri výbere pomôcok je dôležité dávať dôraz na senzorické špecifiká. Napríklad aké povrchy, tvary, farby a predmety žiak uprednostňuje, prípadne voči ktorým predmetom pozorujeme u žiaka väčšie preferencie ako napríklad k silným vôňam, autám, červeným predmetom alebo katalógom. Avšak môže mať aj negatívne sklony napr. k rôznym textúram materiálov, respektíve k prílišnému hluku. Extrémne reakcie sú považované za nežiadúce, aj keď pri výchove môžu byť nápomocné. Určité veci či materiály môžu žiakov rozrušiť do takej miery, že počas vzdelávania nebudú vôbec schopní s nimi manipulovať. Tento typ pomôcok je vtedy potrebné nahradiť inými, ktoré sú pre žiaka akceptovateľné (Schopler, Reichler & Lansing, 2011).

4.2 Rola pedagóga v inkluzívnom vzdelávaní žiaka s poruchou autistického spektra

Proces inkluzívneho vzdelávania môže byť prínosom pre všetkých jeho účastníkov, učiteľov, žiakov a rodičov. Keď hovoríme o inkluzívnom vzdelávaní, je tu dôležitá otázka o kompetenciách učiteľa ako základného nositeľa vzdelávacieho procesu (Bukvić, 2014). Pedagogický a podporný personál zohráva vo vzdelávaní žiakov s PAS kľúčovú rolu. Pedagóg pôsobiaci vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra by mal disponovať množstvom osobnostných kvalít, ktoré siahajú ďaleko za rámec bežných pedagogických povinností. Títo učitelia sú nielen odborníkmi na vzdelávanie, ale aj na poskytovanie podpory a rozvoja v oblastiach, v ktorých majú žiaci s s poruchou autistického spektra často výrazné oslabenia. Vzhľadom na všetky faktory prelínajúce sa vzdelávaním, výchovou a starostlivosťou o žiakov s poruchou autistického spektra je potrebné aby disponovali aj osobnostnými predpokladmi ako trpezlivosť, empatia, flexibilita, kreativita, emocionálna či fyzická odolnosť. Počas vzdelávacieho procesu má učiteľ na žiaka priamy vplyv, ktorý v prípade žiakov s poruchou autistického spektra zohráva mimoriadne dôležitú úlohu v tom, ako sa budú rozvíjať a napredovať. Učiteľ by mal mať zároveň správnu sebareflexiu, mal by byť otvorený spätnej väzbe a ochotný konzultovať postupy s odborníkmi a rodinou spôsobom, ktorý je zacielený k potrebnej podpore žiaka (Magová & Plavec, 2026).

Aby bolo inkluzívne vzdelávanie úspešné, pedagógovia potrebujú dôkladne rozumieť nielen obsahu učebných osnov, ale aj rozmanitosti žiakov. Tieto vedomosti im umožňujú predvídať a eliminovať prekážky v: tom, čo učia (kurikulum), spôsoboch, akým učia (pedagogika), tom, ako sa má preukázať osvojenie vedomostí (hodnotenie). Spomínané pedagógovia nedosiahnu, ak veria, že prekážky spočívajú v samotnom žiakovi a že ich musí prekonať on sám. Rovnako to pedagógovia nebudú uplatňovať vtedy, keď veria, že rovnosť znamená, že všetkých treba učiť rovnakým spôsobom, poskytovať im rovnaké zdroje alebo ich hodnotiť rovnakým spôsobom. A aj keby sa prekážky riešili, žiaci stále nebudú skutočne začlenení, ak ich pedagógovia stigmatizujú používaním jazyka, ktorý

zdôrazňuje nedostatky alebo ak sú žiaci vyberaní na „osobitné“ zaobchádzanie. Tu prichádzajú na rad základné koncepcie inkluzívneho vzdelávania a práve preto sú také dôležité. Pochopenie týchto poskytuje učiteľom vedomosti, ktoré potrebujú na to, aby mohli uplatňovať inkluzívne postupy s citlivosťou, autenticitou a dôslednosťou (Graham, 2024). V rámci vzdelávania žiakov s PAS je veľmi dôležité vnímať heterogenitu v každej jednej uvedenej oblasti. Je potrebné vedieť akým spôsobom máme každého žiaka učiť a taktiež je potrebné vedieť ako vhodne žiaka s PAS hodnotiť. Ako uvádzajú Cottini & Vivanti (2018) len dôsledné znalosti v tejto oblasti môžu pedagógovi napomôcť priblížiť sa ku žiakovi s PAS a porozumieť špecifikám jeho fungovania. Bez znalostí o inkluzívnom vzdelávaní, jeho základnej filozofii, kľúčových koncepciách, rámcoch a postupoch nemôžu učitelia a vedúci pracovníci škôl, od ktorých závisí úspech reformy, inkluzívne vzdelávanie skutočne zaviesť do praxe (Graham, 2020).

Úlohou inkluzívneho vzdelávania je poskytovať individualizované inštrukcie tak, aby vyhovovali potrebám heterogénnej skupiny žiakov. Vyhovieť požiadavkám a potrebám tejto skupiny žiakov je extrémne náročná činnosť, pretože každý žiak má svoje individuálne potreby, z ktorých vyplývajú individuálne požiadavky smerom k výchovno-vzdelávaciemu procesu. Vzhľadom na to, si vzdelávanie týchto žiakov vyžaduje vysoko kvalifikovaného pedagóga (Johnson, Semmelroth, 2014, porov. Magová, 2022b). Ako uvádzajú Breyer, Fohrer, Goschler et al. (2012) od pedagóga v inkluzívnom vzdelávaní sa očakávajú predovšetkým kompetencie vo vyučovaní smerom ku všetkým žiakom. Samozrejme sa od neho vyžadujú dôkladné poznatky ohľadom špeciálnopedagogických vyučovacích metód a stratégií zameraných na intervenciu. Pedagóg by mal disponovať poznatkami ohľadom konkrétnych opatrení smerom k jednotlivým druhom postihnutia. Veľmi dôležité sú aj dôkladné diagnostické kompetencie v rámci kvalitatívnej a kvantitatívnej diagnostiky. Podľa Mittlera (2005) ak chcú pedagógovia v inkluzívnom vzdelávaní dosahovať u žiakov progresívny postup vzdelávania, musia pri výučbe dávať dôraz na rôzne aspekty. Predovšetkým ide o identifikovanie žiakových špecifických edukačných potrieb. Pedagóg musí porozumieť, ako je žiakovo

učenie sa v danom predmete podmienené fyzickým, intelektuálnym, emocionálnym a sociálnym vývinom. Taktiež musí stanovovať vhodné nároky na žiakove učenie sa, motiváciu a prezentáciu práce. Ak chceme postaviť žiakov do centra procesu vzdelávania, musím zmeniť spôsob, akým v súčasnosti vnímame a realizujeme školské vzdelávanie. Je to spôsob myslenia, ktorý vníma každého žiaka ako jednotlivca s jedinečnými schopnosťami a ambíciami a ako nositeľa osobných postrehov, ktoré môžu pomôcť učiteľom lepšie prispôsobiť svoju výučbu (Mitter, 2005). Znamená to odklon od starého modelu školstva a je to v súlade s výzvami na väčšiu personalizáciu učebných osnov, pedagogiky a hodnotenia s cieľom zlepšiť výsledky všetkých žiakov (Gonski et al., 2018)

Jedným zo základných cieľov inkluzívneho vzdelávania žiakov je vzdelávanie v spojitosti s heterogenitou. V tomto procese musí byť pedagóg flexibilný a prispôsobivý, musí vedieť rozoznať, že každý žiak má rôzne spôsoby porozumenia a interpretovania informácií (Clough & Corbett, 2005). U žiakov s poruchou autistického spektra je heterogénnosť naozaj výrazná, preto by pedagóg mal byť flexibilný v nastavovaní vhodných podmienok vzdelávania. Pedagóg nemôže očakávať, že metódy a stratégie, ktoré mu fungovali u jedného žiaka s poruchou autistického spektra musia automaticky fungovať aj u ostatných žiakov.

Ako základ práce všetkých pedagógov v inkluzívnom vzdelávaní boli identifikované ústredné hodnoty súvisiace s vyučovaním a učením. Inkluzívne vzdelávanie spočíva v rešpektovaní diverzity žiakov – odlišnosti sa chápu ako zdroj a prínos pre vzdelávanie. V rámci inkluzívneho vzdelávania má ísť o podporu všetkých žiakov – učiteľ stanovuje ciele pre každého žiaka (Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, 2012). Lazarová, Hloušková, Trnková et al. (2015) poukazujú na to, že praktické otázky smerovania k inkluzívnej škole sú spojené s problémom udržania vysokej kvality práce a nárokov v triedach s vysokou heterogenitou žiakov (porov. Magová & Kováčová, 2025). Ako uvádza Couper (2015), keďže učitelia nesú čoraz väčšiu zodpovednosť za vzdelávacie skúsenosti všetkých svojich žiakov, očakáva sa od nich, že budú výučbu prispôsobovať individuálnym potrebám a vnímať potreby žiakov, o ktorých sa starajú. Kvalitná

výučba v inkluzívnej triede si vyžaduje neustále hľadanie rovnováhy medzi potrebami jednotlivca a potrebami zvyšku triedy. Bohužiaľ, vyžaduje to od učiteľov aj hodnotenie a podávanie správ v súlade s národnými štandardmi, čo predstavuje ďalšiu náročnú úlohu, keďže sa meria aj ten najmenší, ale významný pokrok.

Heterogénne zoskupenie žiakov vyžaduje od pedagóga zvýšené nároky v kontexte prípravy na vyučovací proces. Z tohto dôvodu, by proces reformy mal nastať už v rámci prípravy pedagógov na výkon povolania počas štúdia na vysokej škole. Je veľmi dôležité, aby vnímanie heterogenity žiakov nebolo len povrchné, ale aby viedlo k hlbšiemu pochopeniu a následne k aplikácii efektívneho prístupu. Aj Mittler (2005) dáva dôraz na zlepšenie profesionálnej kvalifikácie učiteľov v oblasti inkluzívneho vzdelávania. Hájková & Strnadová (2010) považujú preto za potrebné, aby v pregraduálnej príprave inkluzívny pedagóg získal metodiku práce s heterogénnou skupinou žiakov, vedomosti o mechanizmoch formovania sociálnych skupín, znalosť zákonitostí sociálneho pohybu, vedomosti ohľadom interkultúrnej diferenciácie, formy ľudskej heterogenity, ďalej sú to intervenčné vedomosti, didaktické vedomosti, informácie ohľadom hodnotenia, poradenské a konzultačné postupy pri práci s rodinou. V inkluzívnom vzdelávaní zohráva pedagóg významnú rolu, preto treba dávať vysoký dôraz na prípravu pedagógov, ktorí majú byť súčasťou daného vzdelávacieho modelu. Postoje pedagógov k inkluzívnemu vzdelávaniu sa líšia. Hoci väčšina učiteľov základných škôl podporuje jeho princípy, mnohí vyjadrujú pochybnosti o možnosti efektívneho fungovania inkluzívneho vzdelávania v podmienkach školy, na ktorej pôsobia. Pedagógovia sú viacej naklonení inklúzii žiakov so senzorickým alebo fyzickým postihnutím ako u žiakov s emocionálnym postihnutím (poruchy správania), prípadne s vážnejším alebo kombinovaným postihnutím. Pedagógovia sú menej naklonení k inkluzívnemu vzdelávaniu ako riaditelia škôl, ale veľa závisí na možnosti podpory špecialistov (Mittler, 2005). Florian (2012) uvádza, že výskum zameraný na inkluzívne vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra ukázal, že učitelia, ktorí boli považovaní za profesionálne kompetentných, sa často domnievali, že nie sú schopní zvládnuť komplexné vzdelávacie potreby žiakov s poruchou autistického

spektra. Špeciálne potreby a inklúziu tiež vnímali ako oblasť pôsobnosti len niekoľkých členov pedagogického zboru a nie ako záležitosť každého učiteľa, vrátane seba samých. Preto treba v inkluzívnom vzdelávaní dávať dôraz na personálne zabezpečenie a interpersonálnu komunikáciu. V rámci inkluzívneho vzdelávania je potrebné zabezpečiť komplexnú tímovou spoluprácou medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami. Pedagóg by mal úzko spolupracovať so špeciálnym pedagógom, psychológom, výchovný poradcom, sociálnym pedagógom. Taktiež by mal vedieť vhodným spôsobom spolupracovať s inými pedagogickými kolegami, rodičmi a širším sociálnym okolím (Adamus, 2015, porov. Magová & Bartoňová, 2018).

Ako uvádzajú Čadilová & Žampachová (2012) cieľom pedagogickej intervencie nie je pretvárať samotného žiaka, ale vytvárať také podmienky, ktoré mu umožnia byť úspešnejším a slobodnejším. Preto práca s týmito žiakmi vyžaduje od pedagógov vysoké nároky, ich dôslednosť, kreativitu a odborné znalosti. Osobnostné predpoklady ako i odborné kompetencie pedagóga sú základným a dôležitým faktorom úspešnosti vzdelávacieho procesu žiakov s PAS. V rámci inkluzívneho vzdelávania sú veľmi dôležité úzke vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi. Úzke vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi tvoria kľúčový základ pre učenie a určujú atmosféru v triede (Hughes, 2011).

V rámci kvality vzdelávania v inkluzívnom prostredí bude veľkú rolu zohrávať aj sebareflexia pedagóga, pretože ak sa pedagóg nezamýšľa spätne nad svojou prácou, môže to mať veľký vplyv na kvalitu jeho výkonu práce v kontexte vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Aj Adamus (2015) tvrdí, že je potrebná schopnosť sebareflexie, sebavnímania a sebakontroly, ide podľa neho o autoreguláciu pedagóga (porov. Magová & Bartoňová, 2018). Pod pojmom sebareflexia pedagóga rozumieme riadenú, hodnotiacu reflexiu v procese komunikácie, vyučovania a hodnotenia žiakov, ktorá prebieha na základe interpretácie záznamov o vlastnej vyučovacej činnosti (Hrabal & Pavelková, 2010). Albert (2006) tvrdí, že je dôležité aby si každý svoju prácu hodnotil sám (spadá sem reflexia, sebahodnotenie, autoevalvácia), pretože ako píše „*kvalita môže byť dosiahnutá iba*

sebahodnotením“. V sebareflexii nejde len o sebahodnotenie, posúdenie svojich možností, ale jej zmyslom je, aby človek vyvodzoval závery pre svoj ďalší rozvoj. Pri profesii pedagóga nadobúda sebareflexia väčší význam, nakoľko pedagógovia svojou činnosťou ovplyvňujú iných ľudí a popri rodičoch sú prvou líniou pri výchove žiakov (Hupková, 2006). U pedagóga, ktorý vzdeláva žiakov s PAS je sebareflexia výrazne dôležitá, nakoľko musí vhodne analyzovať využívanie vhodných prístupov a stratégií, ktoré zohľadňujú špecifiká vzdelávacieho procesu u daných žiakov. Mnoho pedagógov, ktorí pôsobia v inkluzívnom prostredí nemá dostatok vhodných teoretických odborných vedomostí, ktoré je potrebné aplikovať a implementovať do edukačného procesu u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Magová, 2024b). Kritériá hodnotenia pedagóga vo vzťahu k sebarozvoju spočívajú v reflexii spojenej s kritickým myslením, analýzou a rekonštrukciou priebehu procesu učenia, kedy dochádza k uvedomeniu si skúseností a poznatkov z pedagogickej činnosti. Tu pedagóg hľadá príčiny, analyzuje vzťahy a súvislosti, navrhuje zmeny. Pedagóg v týchto intenciách dokáže efektívne komunikovať s rodičmi žiakov, organizáciami z okolia školy. Sme presvedčení, že pedagóg, ktorý vzdeláva žiakov s poruchou autistického spektra v inkluzívnom prostredí sa musí neustále vzdelávať, pretože jeho práca nie je postavená len na odborných vedomiach smerom k danému predmetu, ktorý vyučuje, ale vyžaduje si to aj veľa odborných vedomostí ohľadom špecifík práce so žiakmi s poruchou autistického spektra, nakoľko od toho do veľkej miery závisí úspešnosť ich vzdelávania. Pôsobiť v triede, kde je heterogenita vnímaná ako pozitívny aspekt si vyžaduje pedagóga, ktorý je otvorený možnostiam hľadať nové spôsoby a alternatívy sprostredkovania učiva tak, aby bolo pre žiakov zrozumiteľné (Magová, 2024b). Valent & Sihelsky (2014) uvádzajú, že sebahodnotenie umožňuje rozvíjať profesijnú satisfakciu a tým aj dôveru k možnostiam spolupodieľať sa na kvalite života žiakov.

Záver

Vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra v inkluzívnom prostredí si vyžaduje predovšetkým rešpektovanie ich individuálnych potrieb a odlišností. Každý žiak s poruchou autistického spektra môže mať iné schopnosti, potreby, tempo učenia a spôsoby reagovania na podnety. Preto je dôležité prispôsobovať podmienky vzdelávania konkrétnemu žiakovi a vychádzať z jeho silných stránok. Významnú podporu predstavuje štruktúrované učenie založené najmä na individualizácii, štrukturalizácii a vizualizácii. Vhodne usporiadaný priestor, čas a pracovné činnosti pomáhajú žiakovi lepšie sa orientovať a predvídať, čo bude nasledovať. Rovnako dôležité je používanie primeraných vyučovacích metód, komunikačných postupov a motivačných prvkov. Pedagóg by mal byť pri práci so žiakom s poruchou autistického spektra flexibilný a pripravený meniť svoje postupy podľa jeho aktuálnych potrieb. Súčasťou jeho práce je aj priebežná sebareflexia a hľadanie účinnejších spôsobov podpory učenia a správania žiaka. Úspešné inkluzívne vzdelávanie zároveň predpokladá spoluprácu pedagóga s odbornými zamestnancami, rodičmi a ďalšími členmi podporného tímu. Dôležité je vytvárať také podmienky, v ktorých sa žiak môže cítiť bezpečne, rozumie požiadavkám a môže zažívať úspech. Inkluzívne vzdelávanie preto neznamená používanie rovnakých postupov pre všetkých žiakov, ale hľadanie takých spôsobov práce, ktoré umožnia každému žiakovi čo najlepšie využívať jeho možnosti a rozvíjať mieru samostatnosti.

Úlohy na zopakovanie/ Otázky na preskúšanie

1. *Aké sú základné princípy štruktúrovaného učenia žiakov s poruchou autistického spektra?*
2. *Aký význam má individualizácia, štrukturalizácia a vizualizácia vo vzdelávaní žiaka s s poruchou autistického spektra?*
3. *Aké osobnostné a profesijné kompetencie by mal mať pedagóg pri inkluzívnom vzdelávaní žiaka s s poruchou autistického spektra?*

Literatúra

Adamus, P. (2016). *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Montanex.

Albert, A. (2006). *Systémy manažérstva kvality*. Metodicko-pedagogické centrum.

Bazalová, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Portál.

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

Bittmannová, L., & Bittmann, J. (2017). *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu: Prevence šikany prostřednictvím besed se spolužáky, rodiči a pedagogy*. Pasparta.

Breyer, C., Fohrer, G., & Goschler, S. (2012). *Sonderpädagogik und Inklusion*. ATHENA-Verlag.

Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 2014, (4).

Capáková, L., & Kováčová, B. (2014). *Problematika vizuálneho vnímania v liečebnej pedagogike – diagnostika a intervencia v ranom a predškolskom veku*. Univerzita Komenského v Bratislave.

Clerq, D. H. (2011). *Mami, je to člověk, nebo zvíře? Myšlení dítěte s autismem*. Portál.

Clough, P., & Corbett, J. (2005). *Theories of inclusive education*. Paul Chapman Publishing.

Conn, C., Lewis, M., & Matthews, S. (2018). An analysis of educational dialogue as support for learning for young pupils with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 24*(3), 1–15.

Cottini, L., & Vivanti, G. (2018). *Autizmus, čo a ako robiť s deťmi a žiakmi v škole*. Noxi.

Couper, L. (2015). The road to inclusion for children with autism spectrum disorders. In R. G. Craven, A. J. S. Morin, D. Tracey, P. D. Parker, & H. F. Zhong (Eds.), *Inclusive education for students with intellectual disabilities* (pp. 295–319). Information Age Publishing.

Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Portál.

Drápela, D. (2013). *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence k učení*. MSD.
Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education,* 2012, 63*,* 275–285.
Gonski, D., et al. (2018). *Through growth to achievement: Report of the review to achieve educational excellence in Australian schools*. Commonwealth of Australia.
Graham, L. J. (2020). Inclusive education in the 21st century. In L. J. Graham (Ed.), *Inclusive education for the 21st century* (pp. 3–26). Routledge.
Graham, L. J., et al. (2024). Fundamental concepts of inclusive education. In L. J. Graham (Ed.), *Inclusive education for the 21st century* (2nd ed., pp. 60–80). Routledge.
Granados, A. C., & Agís, I. F. (2011). Why children with special needs feel better with hippotherapy sessions: A conceptual review. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 17*(3), 191–197.
Grandin, T. (2015). *Jak to vidím já*. Pragma.
Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Grada Publishing.
Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Portál.
Hughes, J. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal, 112*, 38–60.
Hupková, M. (2006). *Profesijná sebareflexia učiteľov*. PF UKF.
Kaffemaniene, I., & Kulese, Z. (2021). Ways of individualization of education for children with autism spectrum disorders: The experience of special pedagogues. In V. Lubkina, L. Danilane, & O. Vindaca (Eds.), *Proceedings of the International Scientific Conference – Society. Integration. Education* (pp. 37–50). Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija.
Lazarová, B., Hloušková, L., & Trnková, K. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Masarykova univerzita.

Magová, M., & Bartoňová, M. (2018). *Pripravenosť škôl k zavedeniu inkluzívneho vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na Slovensku*. VERBUM.

Magová, M. (2022a). Princíp vizualizácie ako nevyhnutnosť vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra. In D. Kučerka, B. Kováčová, & A. Kujlovská (Eds.), *Expresivita vo výchove V* (pp. 200–207). Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích.

Magová, M. (2022b). Kompetencie špeciálneho pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae, 21*(3), 59–67. https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.59-67

Magová, M. (2024a). Špecifiká vzdelávania žiakov s poruchou autistického spektra. In B. Kováčová, B. Pošteková, & M. Homolová (Eds.), *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024* (pp. 37–43). VERBUM.

Magová, M. (2024b). *Dôležitosť primeranej sebareflexie vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v kontexte inkluzívneho vzdelávania* [Interný, nepublikovaný materiál].

Magová, M., & Kováčová, B. (2025). Rola pedagóga ako základný pilier v procese inkluzívneho vzdelávania. In M. Homolová & Z. Fábry Lucká (Eds.), *Výnimočný človek v centre pozornosti terapií a terapeutických prístupov* (pp. 209–217). Univerzita Komenského v Bratislave.

Magová, M., & Plavec, L. (2026). *Prediktory úspešného vzdelávania žiakov s poruchou autistického spektra*.

Mittler, P. (2005). *Working towards inclusive education: Social contexts*. David Fulton Publishers.

Running, A. (2024). *Patologická vyhýbavost pokynům u dětí s PAS*. Portál.

Schopler, E., Reichler, R. J., & Lansing, M. (2011). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: Příručka pro učitele i rodiče*. Portál.

Thorová, K. (2012). *Poruchy autistického spektra: Dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha* (2. vyd.). Portál.

Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Portál.
Tuckermann, A., Häβler, A., & Lausmann, E. (2014). *Strukturované učení v praxi: Uplatnění principů strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Pasparta.
Valent, M. & Sihelsky, B. (2014). *Inovácie v sebahodnotení školy.* Metodicko-pedagogické centrum

5 PARADIGMA REALITY SPROSTREDKOVANÁ KRESBOU ŽIAKA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Zámer kapitoly

Predstaviť kresbu ako špecifický spôsob vyjadrenia a sprostredkovania reality žiaka s poruchou autistického spektra. Pozornosť je venovaná charakteristickým atribútom kresebného prejavu, možnostiam využitia kresby pri porozumení vnútornému svetu jednotlivca s poruchou autistického spektra a analýze konkrétnej kresby žiaka prostredníctvom vybraných atribútov.

Kľúčové slová

Kresba.
Poruchy autistického spektra.
Kresebný prejav.
Vnímanie reality.
Špecifické atribúty kresby.
Kazuistika

Na základe konkrétnej, opakovanej, no postupne sa meniacej kresbe možno označiť každého kresliaceho jednotlivca s poruchou autistického spektra za tvorcu. Napriek svojmu postihnutiu a odlišnému vnímaniu reality sa rozvíja v kresebnom zobrazovaní, aj napriek tomu, že „nesie“ v sebe známky rigidity a preferuje tému, ktorá je u neho dominantnou a zároveň jedinou v rámci fascinujúceho zobrazovania.

5.1 Kresba ako spôsob vyjadrenia

Kresba ako taká zaujímala človeka už od dávnych čias. Detská kresba má primitívne začiatky (objavovanie a experimentovanie s bodom, stopou). Pogády et al. (1993) prezentujú podrobný prehľad záujmu o detskú kresbu, kde medzi inými spomínajú aj meno Corrada Ricciho. Ide o talianskeho historika umenia a archeológa, ktorý v svojom prelomovom diele L'arte dei bambini (1887) analyzoval detské kresby, pričom sa zameral na rôzne aspekty ich výtvarného prejavu. Hoci konkrétne informácie o jeho analýze kresieb zvierat alebo kresieb detí s postihnutím nie sú v dostupných zdrojoch podrobne uvedené, je známe, že jeho práca položila základy pre neskoršie štúdie v oblasti detskej kresby a jej využitia v psychodiagnostike (Čečetka, 1943). Hoci práca Ricciho nebola tak vedecky podložená ako neskoršie výskumy v oblasti vývinovej psychológie a psychológie umenia, stala sa základom pre ďalšie štúdie detskej kresby. Ricciho prístup bol prevažne estetický a historický, zatiaľ čo neskôr, napríklad v 20. storočí, sa výskum detskej kresby posunul viac do oblasti psychológie a kognitívneho vývinu (napr. výskumy Luqueta, Lowenfelda či Piageta).
Celkovo je kresba vnímaná a analyzovaná na základe formálnych kritérií, kde sa posudzuje: vývinová úroveň a štádium kresby, jej technické prevedenie, línia, používanie farieb, schopnosť znázorňovania objektov a postáv (štádium čmáranice, línie, kruhy, kríž, hlavonožec, segmentované znázornenie postavy alebo zložitejšia obrysová postava s detailmi), ich umiestnenie na ploche, kompozícia a integrácia kresby, využitie plochy papiera (Vodičková, 2022).

5.2 Špecifické atribúty kresieb u ľudí s poruchou autistického spektra

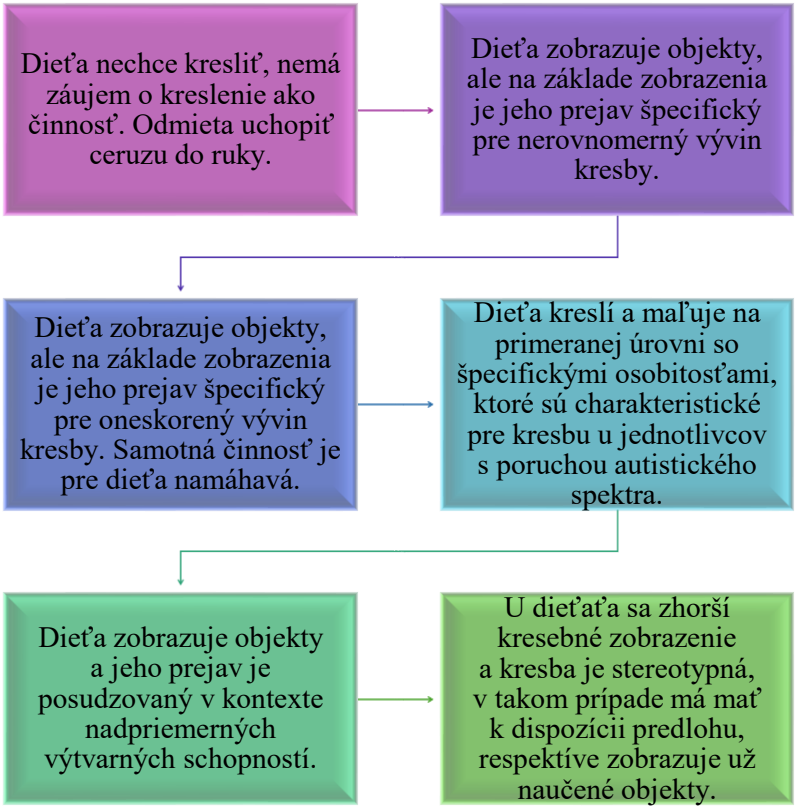
Ak je možné získať kresbu od jednotlivca s autizmom alebo viacnásobným postihnutím v rámci diagnostiky, môže kresba slúžiť ako doplnkový nástroj v komplexnom diagnostickom procese. Využitie kresby u jednotlivcov s ťažkosťami vo verbálnom prejave je o to vzácnejšie. Osoby s poruchou autistického spektra majú často obmedzenú schopnosť opisovať svoje pocity a emócie, no ak dokážu kresliť, môžu prostredníctvom kresby sprostredkovať dôležité informácie o vnímaní ich reality – hoci ich kresebný prejav býva vo väčšine prípadov rigidný a stereotypný v zhode s ich intelektovými schopnosťami.

Thorová (2006) tvrdí, že u jednotlivcov s poruchou autistického spektra je možné diferencovať viacero „scenárov" na základe vývinu ich kresby (Schéma 1). Samotný proces kreslenia zároveň odráža ich obmedzený rozsah záujmov a taktiež ich špecifický spôsob zobrazovania. Aj preto kresba u jednotlivcov s PAS poskytuje jedinečný náhľad do ich sveta a zároveň potvrdzuje charakteristické prejavy, ktoré sú pre nich typické. Samotný proces kresebného zobrazovania je možné využiť na pochopenie ich vnútorného a výsostne individuálneho sveta.

Na základe konkrétnej kresebnej produkcie budeme prezentovať charakteristické atribúty v kresbe, ktorými je typická kresba jednotlivcov s poruchou autistického spektra. Niektorí jednotlivci s poruchou autistického spektra (najmä tí s vysoko funkčným autizmom alebo Aspergerovým syndrómom) môžu kresliť veľmi detailné a realistické zobrazenia, najmä ak ide o ich obľúbenú tému (napr. vlaky, vesmír, zvieratá). V rámci ich limitnosti, čo sa týka aj ich obmedzeného emocionálneho prejavu, sú zobrazované postavy s pomerne „prázdnymi" výrazmi v tvári, alebo absentujú prvky, ktoré by vyjadrovali emócie (Sacks, 1985). Pomerne často sa objavuje fixácia na určité témy alebo opakované motívy v kresbách

(napr. neustále kreslenie rovnakého typu auta, budovy alebo tváre na ľudských respektíve zvieracích postavách).

Schéma 1: Scenáre kresby u dieťaťa s poruchou autistického spektra



Zdroj: Thorová (2006)

Nesnídalová (1973) poukazuje na analýzu kresby u jednotlivcov s PAS, ktorú charakterizuje ako rigídnu, často so zameraním na rovnakú tému. Thorová (2006) potvrdzuje, že pri kresebnom zobrazovaní v tejto skupine sa pomerne často opakujú prvky v kresbe, rigidita je pomerne dobre identifikovateľná.
Na druhej strane skupina jednotlivcov s autizmom má výborné priestorové vnímanie a môžu produkovať kresby s precízne zakreslenou perspektívou alebo symetriou. Napríklad kresba môže byť asymetrická, zvláštne rozložená, prípadne sa v nej môžu objavovať netypické proporcie.

Schéma 2: Špecifické ukazovatele v kresbe jednotlivcov s poruchou autistického spektra



Zdroj: Magová & Kováčová (2025)

Kartal (2020) v kontexte tvorby jednotlivcov s poruchou autistického spektra tvrdí, že nie všetci ľudia s PAS majú schopnosti byť (stať sa) umelcami3. Napriek tejto skutočnosti autor (ibidem) tvrdí, že existuje pomerne málo štúdií, ktoré sa zaoberali kreslením detí s poruchou autistického spektra a analyzovali ich tvorbu. Treffert (2009) v tejto súvislosti popisuje Savantský syndróm, ktorý je zriedkavý, ale považovaný za mimoriadny fenomén, pri ktorom osoby s vážnym mentálnym postihnutím, vrátane autizmu, disponujú výnimočnými schopnosťami presahujúcimi priemer. Až jedna z desiatich osôb s poruchou autistického spektra prejavuje tieto pozoruhodné schopnosti v rôznej miere, hoci sa môžu vyskytovať aj pri iných vývinových poruchách či poškodeniach centrálneho nervového systému. Treffert (2009) tvrdí, že nezávisle od konkrétnej oblasti nadania (matematika, umenie, pohyb), je práve Savantský syndróm spätý s mimoriadne rozvinutou pamäťou a nízkou mierou intelektových schopností. Za zaujímavosť považujeme výskum, ktorého sa zúčastnilo 5400 detí s autizmom. Ich rodičia uviedli, že 531 z nich má zvláštne schopnosti. Na základe tejto skutočnosti sa stal 10-percentný výskyt savantov všeobecne akceptovaným údajom v prípade autistickej poruchy (bližšie Rimland, 1978; Rimland & Fein, 1988).

5.3 Kazuistika jednotlivca s poruchou autistického spektra

Dieťa pochádza z úplnej funkčnej rodiny, má jedného súrodenca. Rodinná anamnéza nevykazuje žiadnu patológiu. Chlapec z druhej fyziologickej gravidity, pôrod spontánny, v 41 týždni (3300 g/53 cm), AS 9/9. Popôrodná adaptácia chlapca v norme. Ranný psychomotorický vývin v norme (samotná chôdza okolo 11. mesiaca), vývin reči oneskorený, prvé slová až okolo piateho roku. V danom čase navštevoval bežnú materskú školu s asistentom. Do spoločných aktivít sa nezapájal, nehral sa s ostatnými deťmi, nebol aktívny v rámci nadväzovania vzťahov s rovesníkmi.

3 Pozn. nezvyčajná schopnosť kreslenia je u jednotlivcov s autizmom pomerne vzácna.

Žiak mal pri nástupe do špeciálnej základnej školy výrazné problémy v oblasti adaptabilty aj sociability. Veľmi ťažko si zvykal na nové osoby, ktoré s ním prichádzali do kontaktu. Pri nástupe so špeciálnej základnej školy bol pre žiaka vytvorený adaptačný program, nakoľko žiak mal výrazne problémové správanie pri akceptácii požiadaviek od pedagóga, mal problém pri zmene činností, ukončovaní činností, ktoré preferoval. Taktiež výrazne problémovo reagoval na niektorých spolužiakov (mal tendenciu ich fyzicky napádať). Išlo o spolužiakov, ktorí mali výraznejšie senzorické prejavy (vydávali špecifické zvuky), alebo mu zasahovali do osobného priestoru. Náročné správanie sa prejavovalo tak, že kričal, búchal sa alebo ničil predmety, ktoré mal v dosahu. Taktiež výrazne nadával, pokiaľ s niečím nesúhlasil alebo sa mu niečo nepodarilo. Vytvorený program bol založený na stratégiách, ktoré mu pomáhali toto náročné správanie zvládnuť. Zamerali sme sa na vizualizáciu a štrukturalizáciu prostredia a časového hľadiska, ktoré mu pomáhali s adaptáciou na nové situácie. Taktiež sme mu v triede vytvorili zónu, ktorá bola určená len pre neho, keď sa chcel izolovať od ostatných spolužiakov a chcel byť sám. Učili sme ho pracovať s emóciami, a to takým spôsobom, že dokázal verbálne povedať, keď chcel ísť do zóny, ktorá bola v triede vytvorená len pre neho. V rámci predmetu rozvíjanie komunikačnej schopnosti a sociálnych zručností sa so žiakom pracovalo prostredníctvom sociálnych príbehov, v rámci ktorých sme modelovali situácie, s ktorými mal žiak problém v reálnom živote. Žiak sa naučil veľmi dobre zvládať sociálne situácie, v ktorých vedel primerane a vhodne reagovať. Problémové správanie nastalo po piatich rokoch, kedy došlo ku zmene pedagóga, asistenta pedagóga a taktiež triedneho kolektívu. U žiaka sa znovu objavilo agresívne správanie sprevádzané nadávaním. Náročné situácie v triede veľakrát vyústovali do situácií, ktoré mali dopad na fungovanie všetkých žiakov. Z tohto dôvodu bol pre žiaka vytvorený nový adaptačný program, ktorý bol zameraný na vytvorenie pozitívnych sociálnych väzieb v rámci vzťahov s pedagógom, asistentom pedagóga a s novými spolužiakmi. So žiakom sa pracovalo formou individuálnej práce, ale taktiež sa pracovalo aj skupinovo s celou triedou. Uvedené aktivity boli zakomponované každodenne do edukačného procesu v rámci predmetu rozvíjanie

komunikačnej schopnosti a sociálnych zručností. Proces zvládania záťažových situácií trval približne osem mesiacov. U žiaka sa minimalizovalo zadávanie požiadaviek a taktiež sa pracovalo s podporou pozitívnych sociálnych interakcií. Doteraz pretrváva mierne náročné správanie len v kontexte jedného žiaka, ktorý ho irituje zvukovými prejavmi. Avšak treba povedať, že sa eliminovali fyzické prejavy a žiak ho len neustále verbálne upozorňuje, aby bol ticho. Veľmi pozitívne sa žiak nastavil aj v zvládaní fungovania v nových prostrediach, ktoré navštevuje v rámci vyučovacieho procesu. Výrazne motivačné sú pre neho návštevy v rámci zoologických záhrad, múzeí alebo výstav, v ktorých vyhľadáva tému zvierat s identickým zobrazením ich špecifických znakov.

5.3.1 Analýza kresby žiaka s poruchou autistického spektra

Na základe štyroch atribútov *(1. téma a štruktúra kresby, 2. spôsob zakreslenia zvieracej postavy, 3. použitie farieb, 4. špecifické charakteristiky platné pre umelcov s PAS)* charakterizujeme tému zobrazenia zvieracích postáv, konkrétne sa zameriame na zobrazenie tigra, ktorú zobrazil žiak s poruchou autistického spektra s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.

Téma a štruktúra kresby

Chlapec si vybral tému zoologickej záhrady, čo môže naznačovať jeho špecifický záujem o zvieratá. Kresba je rozdelená do sekcií, pravdepodobne predstavujúcich jednotlivé výbehy alebo časti zoo. Tento systematický prístup je bežný u detí s poruchou autistického spektra, ktoré často dávajú dôraz na logické rozdelenie priestoru. Samotné zobrazenie je typické jasnou organizáciou priestoru.
Pre tigra je vytvorený výbeh, zreteľne odčlenený od ostatných častí na výkrese A3. Tiger je v ohrade, čo naznačuje, že autor chápe koncept zoo a rozdeľuje zvieratá do výbehov. Ohrada je nakreslená s jednoduchou líniou, nie sú prítomné žiadne ďalšie detaily ako stromy, tráva alebo pozadie. To môže ukazovať na sústredenie sa na hlavný objekt a ignorovanie okolia, čo je pomerne špecifické pre kresbu jednotlivcov s poruchou autistického spektra.

Spôsob zakreslenia zvieracej postavy

Zvieratá sú rozpoznateľné, no jednoduché, niektoré majú detaily ako rohy, chvosty alebo zafarbenie. Niektoré sú veľmi schematické, možno až mechanické, čo je typické pre deti s PAS, ktoré sa zameriavajú skôr na tvar než na dynamiku alebo emócie. Väčšina zvierat má podobné tvary (opakovanie formy zakreslenia – trupu, hlavy a ich pripojenie, končatiny sú diferencované len na základe výšky znázornenia), čo môže naznačovať tendenciu k opakovaniu už osvojených vzorcov.

Tiger je nakreslený jednoduchými líniami, pričom telo je predĺžené a má základné anatomické prvky (hlava, nohy, chvost). Celkovo tiger je na začiatku zobrazovaný pomocou oválnych línií, ktoré sú zakreslené čiernou hrubou líniou. Pruhy sú naznačené (všíma si charakteristické znaky zvieraťa). Tento detail môže naznačovať dobrú vizuálnu pamäť. Statická póza (tiger stojí, nie je pozorovateľný žiadny pohyb, dynamika alebo výraz tváre). Daná statika môže byť znakom, že chlapec sa viac sústredí na štruktúru než na emócie alebo pohyb zvieraťa (Vodičková, 2022).

Použitie farieb

Farby sú pestré, ale mierne chaotické (miestami si žiak mení ceruzu primárne na základe toho, že už je tupá, a tým pádom zanecháva dosť nevýraznú alebo žiadnu stopu). Nie všetky použité farby zodpovedajú realite, čo môže naznačovať jeho vlastné vnímanie sveta alebo snahu o vyjadrenie dôležitosti určitých prvkov. Niektoré časti zvierat sú výraznejšie vyfarbené, napríklad vzor kožušiny (pásy, škvrny-fľaky, jednofarebné sfarbenie) a chvost, čo môže naznačovať, že práve na tieto prvky sa autor sústredil najviac, ale má tendenciu zviera vždy vyfarbiť (ani jedno zo zvierat nie je bez farebného spracovania).

Chlapec použil na zobrazenie tigra oranžovú farbu, ktorou zafarbil telo a doplnil čierne pruhy (viacnásobne obtiahnutá čiara). Táto farebná kombinácia zodpovedá reálnemu sfarbeniu tigra, čo môže naznačovať snahu o realistické zobrazenie (na základe obrazového materiálu, alebo zážitku zo zoologickej záhrady). Niekde je pri

zobrazení základných častí tela viditeľný žltý a modrý odtieň, tu ide práve o spomínanú výmenu viacerých cerúz z dôvodu nevytvárania stopy, respektíve skúšanie farebných cerúz, ktorá ešte kreslí (a nie je tupá).

Špecifické charakteristiky platné pre umelca s poruchou autistického spektra

Kresba má určitú logickú organizáciu, ktorá je pre niektoré deti s poruchou autistického spektra typická. Je možné pozorovať presnosť a systematickosť. Zvieratá nemajú dynamické pózy alebo výrazné mimické črty, ale skôr sú statické. Táto skutočnosť zobrazuje v minimálnej miere zobrazenie emocionálneho prejavu. Pri zobrazení tigra je možné identifikovať presnosť a štruktúru, čo naznačuje, že autor môže disponovať dobrou vizuálnou pamäťou.
Popisovaná kresba (po)ukazuje na pomerne veľkú mieru sústredenia a organizácie. Aj keď nejde o realistickú kresbu, vidieť v nej snahu o rozdelenie priestoru a dôraz na obľúbené detaily v rigídnom zobrazovaní zvieracích postáv ako celkov.

Záver

Kresebné zobrazenie u jednotlivcov s poruchou autistického spektra je vysoko individuálnou schopnosťou, ktorá sa v niektorých prípadoch môže prejaviť aj ako nadanie. Je preto zaujímavé sledovať samotný vývin kresby – od prvých pokusov o zobrazovanie objektov až po postupné rozvíjanie výrazových prostriedkov, pričom dôležitú úlohu môže zohrávať aj podpora prostredníctvom zoznamovania sa s predvýtvarnými a výtvarnými materiálmi (Magová & Kováčová, 2025).
Napriek tomu však práve vnútorný svet jednotlivca s poruchou autistického spektra – jeho jedinečné vnímanie reality, spôsob spracovania podnetov a emočné prežívanie spolu s autentickým záujmom vyjadrovať sa kresbou ostávajú určujúcimi faktormi jeho výtvarného prejavu. Tento prejav môže byť spontánny a intuitívny alebo naopak systematický a detailný, pričom jeho charakter ovplyvňuje nielen miera podpory a dostupnosť výtvarných materiálov, ale predovšetkým individuálne nastavenie samotného

tvorcu, jeho motivácia a vnútorná potreba komunikovať prostredníctvom obrazu.

Úlohy na zopakovanie/ Otázky na preskúšanie

1. *Aké sú hlavné špecifické atribúty kresby jednotlivcov s poruchou autistického spektra a ako sa môžu prejavovať v ich kresebnom zobrazovaní?*
2. *Akým spôsobom môže kresba sprostredkovať vnútorný svet a vnímanie reality žiaka s poruchou autistického spektra, najmä ak má ťažkosti vo verbálnom prejave?*
3. *Aké štyri atribúty boli použité pri analýze kresby žiaka s poruchou autistického spektra a čo jednotlivé atribúty umožňovali v kresbe sledovať?*

Použitá literatúra

Čečetka, J. (1943). *Príručný pedagogický slovník* (I. časť). Kompas.

Grekova, V. S. (2014). Homo creator: Facet of creativity. *Granì, 11*, 53–57. https://doaj.org/article/397e2ba0cbd749b6bdb2d0d632ff48a9

Kartal, B. (2020). Outsider to insider: The art of the socially excluded. *Yedi, 24*, 141–149.

Magová, M., & Kováčová, B. (2025). Žiak s poruchou autistického spektra ako Homo creator zobrazujúci realitu prostredníctvom kresby. In *Quo vadis Homo sapiens v súčasnosti* (pp. 127–139). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.

Nesnídalová, R. (1973). *Extrémní osamělost*. Avicenum.

Pogády, J., Nociar, A., Mečíř, J., & Janotová, D. (1993). *Detská kresba v diagnostike a liečbe*. SaP.

Rimland, B. (1978). Savant capabilities of autistic children and their cognitive implications. In *Cognitive defects in the development of mental illness* (pp. 43–65). Mazel.

Rimland, B., & Fein, D. A. (1988). Special talents of autistic savants. In *The exceptional brain: Neuropsychology of talent and special abilities* (pp. 474–492). Guilford Press.

Sacks, O. (1985). *The man who mistook his wife for a hat and other clinical tales*. Picador.

Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Portál.

Treffert, D. A. (2009). The savant syndrome: An extraordinary condition. A synopsis: Past, present, future. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences, 364*(1522), 1351–1357.

Vodičková, B. (2022). Vývinová arteterapia vo včasnej intervencii. In *Expresivita vo výchove V* (pp. 185–199). Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějoviciach.

6 PARADIGMA SOCIÁLNEJ INKLÚZIE PORÚCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

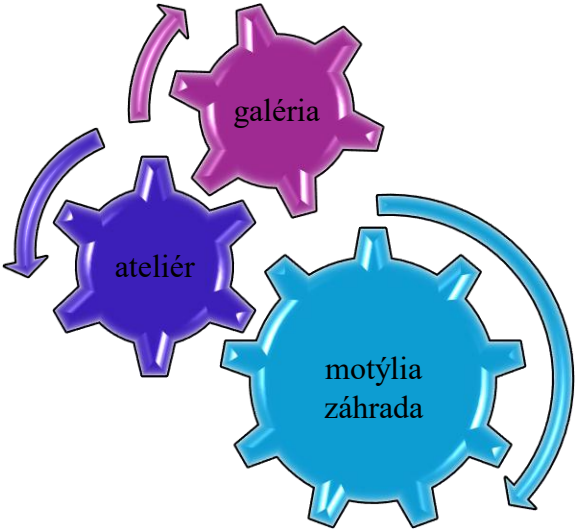
Zámer kapitoly
Predstaviť odporúčania smerujúce k podpore sociálneho začlenenia žiaka s poruchou autistického spektra do školského prostredia. Pozornosť je venovaná prezentovaniu troch prostredí galérie, ateliéru a motýlej záhrade, ktoré vychádzajú z podmienok dobrej praxe.

Kľúčové slová
Sociálna inklúzia.
Prostredie pre zážitok.
Poruchy autistického spektra.
Školské prostredie.
Rodina.
Príprava špeciálneho pedagóga..

Sociálna inklúzia žiakov s poruchou autistického spektra predstavuje významnú súčasť ich celkového začlenenia do spoločnosti. Nejde pritom iba o fyzickú prítomnosť žiaka v spoločnom prostredí, ale predovšetkým o vytváranie príležitostí na jeho aktívnu participáciu, komunikáciu, spoluprácu a nadväzovanie sociálnych kontaktov. Žiaci s poruchou autistického spektra môžu v dôsledku špecifík v oblasti sociálnej komunikácie a interakcie potrebovať pri zapájaní sa do spoločných aktivít osobitnú podporu a primerane pripravené podmienky. Dôležitú úlohu preto zohráva vytváranie situácií, v ktorých môže žiak získavať skúsenosti v prirodzenom sociálnom prostredí a postupne si rozvíjať potrebné sociálne kompetencie.
Podporné aktivity pritom nemusia prebiehať výhradne v školskom prostredí. Významným priestorom pre rozvoj sociálneho fungovania môžu byť aj kultúrne, vzdelávacie a environmentálne prostredia, ktoré poskytujú žiakom príležitosť stretávať sa s novými situáciami, ľuďmi a podnetmi. Takéto aktivity môžu byť zároveň prispôsobené individuálnym potrebám žiakov s poruchu autistického spektra a vytvárať podmienky na ich postupné zapájanie do spoločenského života.
V tejto súvislosti možno sociálnu inklúziu podporovať prostredníctvom zážitkových a prakticky orientovaných aktivít, ktoré prepájajú vzdelávanie so skúsenosťou. Návšteva múzea, tvorivého ateliéru alebo motýlej záhrady predstavuje príležitosť na učenie v prirodzenom prostredí, rozvoj komunikácie, spolupráce, orientácie v novom prostredí a zdieľanie spoločného zážitku s ostatnými. Práve takéto aktivity môžu prispievať k postupnému rozširovaniu skúseností žiakov s poruchou autistického spektra a k ich väčšej participácii na živote komunity (Kováčová, 2019).

Sociálna inklúzia neznamená uniformitu účasti. Znamená vytvorenie takých podmienok, aby sa každý žiak bez ohľadu na jeho znevýhodnenie mohol na aktivite podieľať spôsobom zodpovedajúcim jeho individuálnym možnostiam a potrebám. Na základe vyššie uvedeného predkladáme možnosť „zúčastniť sa“ troch priestrov, v ktorým má jednotlivec s poruchou autistického spektra možnosť aktivizovať sa a nielen byť účastný.

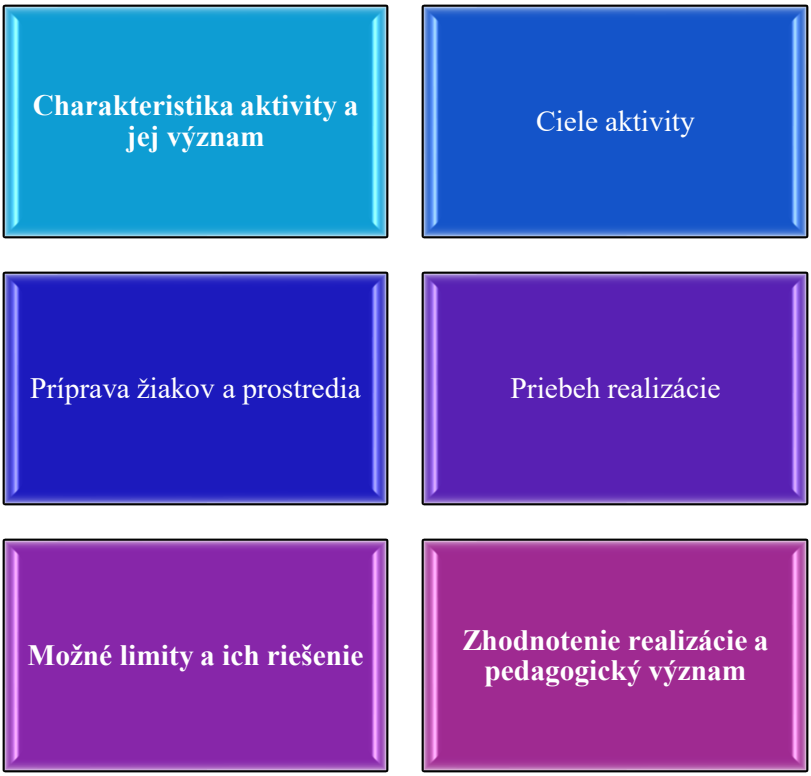
Schéma 3: Priestory pre sociálnu inklúziu



Zdroj: vlastné spracovanie

Jednotlivé aktivity realizované so žiakmi s poruchou autistického spektra sú spracované podľa jednotnej štruktúry, ktorá umožňuje zachytiť nielen ich samotný priebeh, ale aj špecifiká potrebné pri práci s touto cieľovou skupinou. Pozornosť je venovaná najmä cieľom aktivity, príprave žiakov a prostredia, priebehu realizácie, možným limitom a spôsobom ich riešenia, ako aj výsledkom a pedagogickému významu aktivity. Takto koncipované spracovanie umožňuje poukázať na možnosti využitia kultúrnych, umeleckých a prírodovedných prostredí ako prirodzeného priestoru na učenie, sociálnu interakciu, tvorivé sebavyjadrenie a podporu sociálnej inklúzie žiakov s poruchou autistického spektra. Súčasne zohľadňuje potrebu individuálneho prístupu, predvídateľnosti, vizualizácie a rešpektovania senzorických a komunikačných špecifík jednotlivých žiakov.

Schéma 4: Algoritmus spracovania realizácie sociálnej inklúzie



Zdroj: vlastné spracovanie

6.1 Galéria ako priestor sociálnej a kultúrnej participácie žiakov s poruchou autistického spektra

Galéria predstavuje špecifický priestor, v ktorom sa stretáva výtvarné umenie, vzdelávanie, kultúra a sociálna participácia. Homzová (2015) uvádza, že galériu možno chápať ako špecifický typ múzea, ktorý sa orientuje predovšetkým na výtvarné umenie. Galerijné prostredie však nemožno vnímať iba ako miesto prezentácie

umeleckých diel. Predstavuje zároveň priestor učenia, komunikácie, interpretácie a získavania nových skúseností. Pre žiakov s poruchou autistického spektra môže byť návšteva galérie príležitosťou na učenie v prirodzenom kultúrnom prostredí a zároveň na rozvoj sociálnej participácie.

Galerijná pedagogika je špecifickou oblasťou edukácie, ktorá sa orientuje na sprostredkovanie výtvarného umenia a na vytváranie edukačných situácií priamo v galériách (Biarincová, 2023; Kováčová et al., 2024). Jej osobitosť súvisí najmä s priamym kontaktom návštevníka s umeleckým dielom a s možnosťou prepájať vizuálny zážitok s vlastným prežívaním, interpretáciou a tvorivou činnosťou. Vzdelávanie v galérii tak môže vytvárať priestor nielen na získavanie vedomostí o umení, ale aj na rozvoj komunikácie, sociálnej interakcie, samostatnosti a kultúrnej participácie (Homzová, 2015; Biarincová, 2023).

Galéria ako inkluzívny priestor

Návšteva galérie však nemusí byť pre každého žiaka automaticky dostupnou a príjemnou skúsenosťou. Deti a dospelí s poruchou autistického spektra môžu v novom prostredí zažívať neistotu, dezorientáciu alebo senzorické preťaženie. Problém môže predstavovať množstvo vizuálnych podnetov, hluk, väčšie množstvo návštevníkov, nepredvídateľnosť situácií alebo požiadavky na primerané sociálne správanie. Uvedené faktory môžu viesť k zvýšeniu stresu a úzkosti a v konečnom dôsledku ovplyvniť samotnú možnosť participácie na návšteve galérie.

Dôležitou podmienkou sociálnej inklúzie preto nie je iba umožniť žiakovi vstup do galérie, ale vytvoriť také podmienky, aby sa v nej mohol podľa svojich možností aktívne zúčastňovať. Významnú úlohu môže mať vizualizácia prostredia, sociálne príbehy, obrázkové rozvrhy, plán návštevy, zmyslová mapa alebo možnosť vopred sa oboznámiť s priestorom. Lang et al. (2013) poukazujú na význam podporných materiálov, ktoré môžu návštevníkom s poruchou autistického spektra uľahčiť orientáciu a pripraviť ich na jednotlivé situácie spojené s návštevou kultúrnej inštitúcie.

Prístupnosť galérie je preto potrebné chápať širšie než iba v zmysle odstránenia fyzických bariér. Zahŕňa aj pripravenosť personálu,

dostupnosť informácií, predvídateľnosť priebehu návštevy, možnosť individuálneho prispôsobenia programu a vytvorenie bezpečného prostredia. Takto pripravená galéria môže podporovať nielen vzdelávanie, ale aj sociálnu a kultúrnu participáciu návštevníkov s poruchou autistického spektra.

Ciele návštevy Galérie Ľudovíta Fullu

Konkrétnym príkladom využitia galerijného prostredia v edukácii žiakov s poruchou autistického spektra bola návšteva Galérie Ľudovíta Fullu v Ružomberku. Návšteva bola koncipovaná ako pedagogická aktivita, ktorá prepájala výtvarnú edukáciu so sociálnou participáciou a učením v prirodzenom prostredí.
Cieľom aktivity bolo:

- oboznámiť žiakov s úplne novým prostredím a pripraviť ich na jeho návštevu,
- prepojiť návštevu galérie s obsahom vyučovania výtvarnej výchovy,
- rozvíjať adaptáciu a socializáciu žiakov,
- podporiť samostatnosť pri cestovaní a orientácii v novom prostredí,
- rozvíjať komunikáciu s dospelými osobami mimo školy,
- podporovať aktívne počúvanie,
- nacvičovať primerané sociálne správanie a rešpektovanie pravidiel,
- rozvíjať schopnosť reagovať na požiadavky prostredia,
- vytvárať nové skúsenosti spojené s kultúrnou participáciou.

Významným cieľom bolo zároveň umožniť žiakom zažiť galériu ako miesto, ktoré nie je určené iba pre „bežného“ návštevníka, ale môže byť prístupné aj človeku s poruchou autistického spektra, ak sú vytvorené primerané podmienky.

Príprava pred návštevou

Príprava žiakov na návštevu bola považovaná za nevyhnutnú súčasť aktivity. Žiaci sa s prostredím Galérie Ľudovíta Fullu oboznamovali ešte pred samotnou návštevou prostredníctvom fotografií. Takáto forma vizualizácie im umožnila vytvoriť si základnú predstavu o mieste, do ktorého mali vstúpiť.

Pred návštevou bolo zároveň potrebné oboznámiť personál galérie so skutočnosťou, že návštevnícku skupinu tvoria žiaci s poruchou autistického spektra. Informácia bola významná najmä z hľadiska komunikácie a možného výskytu náročnejšieho správania. Zabezpečené bolo aj posilnenie personálneho dohľadu vzhľadom na individuálne potreby žiakov. Súčasťou prípravy boli informované súhlasy zákonných zástupcov a oboznámenie sa so špecifikami prostredia z hľadiska možných senzorických dysfunkcií.
Takto pripravená aktivita umožnila predvídať niektoré možné problémové situácie a zároveň vytvoriť priestor na ich riešenie ešte pred samotnou návštevou.

Realizácia a individualizácia aktivity

Samotná návšteva Galérie Ľudovíta Fullu predstavovala pre žiakov príležitosť učiť sa mimo bežného školského prostredia. Súčasťou aktivity bolo cestovanie, orientácia v novom prostredí, komunikácia so sprievodkyňou a rešpektovanie pravidiel platných v galérii. Žiaci sa učili napríklad akceptovať požiadavku, že vystavených umeleckých diel sa nesmú dotýkať.
Dôležitou súčasťou aktivity bola individualizácia. Nie všetci žiaci absolvovali návštevu rovnakým spôsobom ani v rovnakom časovom rozsahu. U niektorých žiakov sa v dôsledku veľkého množstva vizuálnych podnetov prejavilo senzorické preťaženie, a preto bol rozsah návštevy skrátený. Vzhľadom na rozdielnu schopnosť udržať pozornosť bola skupina rozdelená tak, aby niektorí žiaci mohli absolvovať celú prehliadku a iní kratšiu časť.
Osobitnú pozornosť si vyžadovala situácia žiaka, ktorý pre úzkostné správanie odmietol vstúpiť do nového priestoru a zostal pred budovou v sprievode asistentky. Túto situáciu nemožno chápať ako neúspech aktivity. Naopak, predstavuje príklad potreby rešpektovania individuálnych možností žiaka. Sociálna inklúzia totiž neznamená, že každý žiak musí absolvovať rovnakú aktivitu rovnakým spôsobom. Podstatné je vytvoriť podmienky, v ktorých môže byť žiak zapojený v rozsahu, ktorý je pre neho zvládnuteľný a bezpečný.

Výstup po návšteve

Aktivita pokračovala aj po samotnej návšteve galérie. Žiaci vytvorili projekt obsahujúci základné informácie o Ľudovítovi Fullovi a fotografie jeho významných diel. Projekt bol následne využitý v rámci rovesníckeho vzdelávania. Prezentoval ho žiak, ktorý mal pozitívny vzťah k výtvarnej výchove a dokázal primerane komunikovať verbálnou formou.

Takéto pokračovanie aktivity významne rozširuje jej sociálny rozmer. Žiak sa nestáva iba pasívnym prijímateľom informácií, ale získané skúsenosti ďalej sprostredkúva svojim rovesníkom.

Prínos pre sociálnu inklúziu

Návšteva galérie vytvorila viacero prirodzených situácií podporujúcich sociálnu participáciu žiakov s PAS. Žiaci cestovali mimo školy, orientovali sa v novom prostredí, komunikovali s ľuďmi mimo svojho bežného školského kolektívu a učili sa rešpektovať pravidlá verejnej kultúrnej inštitúcie. Aktivita zároveň umožnila prepájať vzdelávanie s reálnym životom a kultúrnym prostredím.

Význam návštevy preto nespočíval iba v oboznámení sa s dielami Ľudovíta Fullu. Dôležitá bola samotná skúsenosť byť návštevníkom kultúrnej inštitúcie a postupne si osvojovať sociálne pravidlá spojené s takýmto prostredím. Galéria sa tak stala nielen miestom edukácie o výtvarnom umení, ale aj priestorom učenia sociálnych kompetencií a kultúrnej participácie.

Odporúčania pre pedagogickú prax

Pri realizácii návštevy galérie so žiakmi s poruchou autistického spektra je potrebné venovať zvýšenú pozornosť príprave, vizualizácii a poznaniu individuálnych potrieb jednotlivých žiakov. Odporúča sa vopred zistiť možné senzorické podnety, ktoré môžu byť pre konkrétneho žiaka problematické, a pripraviť alternatívy. Dôležité je tiež oboznámiť personál galérie s charakteristikami skupiny a zabezpečiť dostatočnú mieru pedagogickej podpory. Program by mal byť flexibilný a umožňovať skrátenie návštevy, prestávku alebo individuálnu úpravu aktivity. Takto pripravená návšteva môže byť významným prostriedkom podpory sociálnej a kultúrnej inklúzie žiakov s poruchou autistického spektra.

6.2 Tvorivý ateliér ako priestor sociálnej participácie a sebavyjadrenia žiakov s poruchou autistického spektra

Výtvarná tvorba má v edukácii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami významné postavenie. Salderay (2012) poukazuje na jej význam z hľadiska prežívania úspechu, rozvoja sebavedomia a motivácie, podpory motoriky a koordinácie, regulácie emocionálneho prežívania, sebavyjadrenia a lepšej adaptácie na spoločenský život. Pri žiakoch s poruchou autistického spektra môže výtvarná tvorba predstavovať aj priestor pre neverbálnu komunikáciu a získavanie nových senzorických skúseností.
Osobitný potenciál má akčná tvorba, ktorá umožňuje pracovať s pohybom, farbou, priestorom a samotným procesom tvorenia. Pri práci so žiakmi s poruchou autistického spektra je potrebné vyberať také techniky, ktoré zohľadňujú ich individuálne schopnosti a senzorické potreby. Medzi techniky vhodné na experimentovanie možno zaradiť dripping, pouring a spattering. Dripping je založený na kvapkaní alebo stekaní farby, pouring na jej nalievaní a spattering na fŕkaní alebo rozstrekovaní. Uvedené techniky poskytujú priestor na spontánne výtvarné vyjadrenie bez nevyhnutného dôrazu na presnosť výsledného obrazu. Zároveň vytvárajú možnosti na experimentovanie s farbou a pohybom a pri niektorých žiakoch môžu podporovať koncentráciu a senzorickú reguláciu (Kováčová et al., 2024; Valachová, 2021, 2022).

Tvorivý ateliér ako priestor sociálnej participácie

Návšteva tvorivého ateliéru má oproti tradičnej výtvarnej činnosti v škole ďalší sociálny rozmer. Žiak vstupuje do nového prostredia, stretáva sa s osobou, ktorá nie je jeho bežným pedagógom, komunikuje s ňou a zároveň sa učí rešpektovať pravidlá konkrétneho pracovného prostredia. V prípade skupinovej návštevy sa zároveň učí zdieľať priestor, materiály a spoločnú tvorivú skúsenosť (Efland, 2002; Eisner, 2002).
V tejto súvislosti bola realizovaná návšteva ateliéru Paintopia so žiakmi s PAS. Aktivita bola koncipovaná tak, aby prepájala tvorivú

skúsenosť s adaptáciou na nové prostredie, sociálnou komunikáciou a získavaním nových senzorických skúseností.

Ciele návštevy ateliéru Paintopia

Cieľom aktivity bolo:

- oboznámiť žiakov s novým prostredím,
- podporiť adaptáciu a socializáciu,
- rozvíjať komunikáciu s osobou mimo školského prostredia,
- podporovať aktívne počúvanie,
- nacvičovať primerané správanie a rešpektovanie pravidiel,
- rozvíjať tvorivosť,
- umožniť žiakom výber vlastného spôsobu výtvarného vyjadrenia,
- vytvárať nové senzorické skúsenosti,
- podporovať schopnosť primerane reagovať na nové podnety.

Dôležitým cieľom bolo zároveň umožniť žiakom zažiť tvorbu ako proces, v ktorom nemá každý výsledok vopred určenú podobu a v ktorom je možné experimentovať bez obavy z chyby.

Príprava pred návštevou

Aj v prípade návštevy ateliéru bola rozhodujúca dôsledná príprava. Žiaci sa pred návštevou oboznamovali s prostredím prostredníctvom fotografií a boli pripravení na jednotlivé fázy aktivity. Personál ateliéru bol informovaný o tom, že skupinu tvoria žiaci s poruchou autistického spektra, čo bolo významné z hľadiska komunikácie a možného výskytu náročnejšieho správania. Pozitívnym faktorom bola skúsenosť majiteľky ateliéru s deťmi a žiakmi s poruchou autistického spektra, ktorá umožnila primerané reagovanie na individuálne potreby žiakov.

Súčasťou prípravy bolo aj posilnenie personálneho zabezpečenia, podpis informovaných súhlasov zákonnými zástupcami a posúdenie senzorických charakteristík prostredia. Žiaci boli vopred oboznámení aj s tým, že počas tvorby budú používať ochranný odev a ochranné okuliare. Táto príprava bola dôležitá najmä preto, že išlo o dynamickejšie tvorivé aktivity spojené s pohybom a rozstrekovaním farby.

Realizácia aktivity

Po príchode do ateliéru si žiaci obliekli ochranné oblečenie. Už táto jednoduchá situácia ukázala potrebu individuálneho prístupu. Jeden žiak odmietol ochranný odev, pričom problém sa podarilo vyriešiť vizuálnou demonštráciou. Druhý žiak mal ťažkosti s motorickým plánovaním a motorickou exekúciou pri obliekaní, preto potreboval postupnú pomoc a vizuálnu podporu.

Po oblečení si žiaci prezreli celý priestor ateliéru a oboznámili sa s jednotlivými možnosťami tvorby. Na základe demonštrácie si následne mohli vybrať techniky, ktorými chceli svoj obraz vytvoriť. Takýto spôsob voľby bol významný z hľadiska podpory samostatnosti a vlastného rozhodovania.

Žiaci využívali rôzne akčné techniky, medzi ktoré patrilo napríklad praskanie balónov šípkami, tvorba pomocou hojdačky s farbami alebo maľovanie prostredníctvom pohybu a odporu pri pedálovaní na bicykli. Pri práci mali k dispozícii rôzne výtvarné pomôcky a mohli si vyberať materiály podľa vlastných preferencií a možností úchopu. Dôležitou súčasťou aktivity bola samostatnosť. Žiaci si vyberali farby, manipulovali s pomôckami, nanášali farby na plátno a svoje diela ďalej dotvárali. Pedagogická podpora bola poskytovaná podľa individuálnej potreby konkrétneho žiaka.

Individualizácia a senzorická podpora

Senzorické potreby žiakov boli zohľadňované počas celej aktivity. Niektoré techniky neboli vhodné pre všetkých žiakov. Napríklad praskanie balónov s farbou bolo u niektorých žiakov vynechané vzhľadom na ich citlivosť na hluk a nepredvídateľnosť prasknutia. Technika preto bola buď nahradená inou, alebo modifikovaná.

Individualizácia sa týkala aj času stráveného v ateliéri. Žiakom, ktorí boli senzoricky preťažení množstvom podnetov, bol rozsah aktivity skrátený. Iní žiaci potrebovali viac času na orientáciu v priestore a jeden zo žiakov mal potrebu celý areál opakovane preskúmavať. Aj v tejto situácii bolo dôležité rešpektovať individuálne tempo žiaka namiesto požiadavky na jednotný postup celej skupiny.

Limity a ich riešenie

Medzi najvýraznejšie limity patrilo senzorické preťaženie vizuálnymi podnetmi, potreba dlhšieho času na orientáciu v novom priestore, limity v porozumení a predstavivosti a rozdielna schopnosť spracovať jednotlivé senzorické podnety. Niektorým žiakom prekážal kontakt s farbou na rukách, preto potrebovali okamžitý prístup k možnosti umytia rúk.

Uvedené situácie ukázali význam dôkladného poznania žiakov ešte pred samotnou aktivitou. Ak pedagóg pozná ich senzorické potreby, môže potenciálne problematické činnosti vopred upraviť, nahradiť alebo úplne vynechať. Takýto postup umožňuje zachovať cieľ aktivity a zároveň rešpektovať individuálne potreby žiaka.

Výstup a prezentácia tvorby

Výsledkom návštevy boli vlastné výtvarné diela žiakov. Tie boli následne prezentované na výstave v triede. Výstava bola určená rodičom žiakov s PAS a neskôr si ju mohli pozrieť aj ostatní žiaci a pedagógovia. Po skončení výstavy si žiaci svoje diela odniesli domov.

Výstava predstavovala dôležitú súčasť sociálneho rozmeru aktivity. Žiak sa prostredníctvom nej nestal iba tvorcom vlastného obrazu, ale zároveň sa jeho tvorba stala súčasťou spoločného priestoru a predmetom komunikácie s rodičmi, spolužiakmi a pedagógmi.

Prínos pre sociálnu inklúziu

Návšteva ateliéru Paintopia ukázala, že tvorivé prostredie môže vytvárať prirodzené podmienky na sociálnu participáciu žiakov s PAS. Žiaci sa pohybovali v novom prostredí, komunikovali s umelkyňou, rešpektovali pravidlá pracovného priestoru, samostatne si vyberali výtvarné techniky a podľa svojich možností spolupracovali na spoločnej aktivite.

Významným prvkom bolo aj rozhodovanie. Možnosť vybrať si farby, techniku a spôsob tvorby umožnila žiakom aktívne ovplyvňovať výsledok vlastnej činnosti. Akčná tvorba tak nebola iba výtvarnou aktivitou, ale aj situáciou podporujúcou samostatnosť, sebadôveru, komunikáciu a sebavyjadrenie.

Následná prezentácia diel navyše rozšírila sociálnu skúsenosť o možnosť zdieľať výsledok vlastnej práce s inými ľuďmi. Aktivita tak prepájala individuálnu tvorbu so spoločenskou participáciou.

Odporúčania pre pedagogickú prax

Pri plánovaní návštevy tvorivého ateliéru je potrebné vopred poznať senzorické a behaviorálne špecifiká jednotlivých žiakov. Odporúča sa pripraviť vizuálny materiál približujúci prostredie a priebeh aktivity, oboznámiť personál ateliéru so skupinou a zabezpečiť primeranú mieru asistencie. Výber techník by mal byť flexibilný a umožňovať ich individuálnu modifikáciu. Dôležité je tiež poskytnúť žiakom možnosť výberu a rešpektovať ich vlastné tempo. Následná prezentácia vytvorených diel môže byť vhodným spôsobom, ako rozšíriť tvorivú skúsenosť o ďalší rozmer sociálnej participácie.

6.3 Motýlia záhrada ako priestor zážitkového učenia a sociálnej participácie žiakov s PAS

Sociálna inklúzia žiakov s PAS sa nemusí realizovať iba v školskom alebo kultúrnom prostredí. Významnú príležitosť predstavujú aj prírodné a environmentálne prostredia, v ktorých žiaci získavajú skúsenosti prostredníctvom priameho kontaktu s okolím. Motýlia záhrada predstavuje špecifický typ prostredia, ktorý môže prepájať environmentálne vzdelávanie, zážitkové učenie, senzorickú skúsenosť a sociálnu participáciu.

Podobne ako pri návšteve galérie alebo ateliéru je aj pri motýlej záhrade dôležité rešpektovať individuálne potreby žiakov s PAS. Nové prostredie, nepredvídateľný pohyb motýľov, množstvo vizuálnych a iných senzorických podnetov môžu byť pre niektorých žiakov zaujímavým podnetom, ale pre iných môžu predstavovať zdroj neistoty alebo záťaže.

Ciele návštevy motýlej záhrady

Návšteva motýlej záhrady bola koncipovaná ako aktivita, ktorá mala prepájať environmentálne učenie so sociálnou participáciou. Cieľom bolo umožniť žiakom spoznať nové prostredie, rozvíjať schopnosť adaptovať sa na zmenu a zároveň získavať skúsenosti mimo školy.

Dôležitou súčasťou aktivity bolo aj cestovanie a pohyb vo verejnom priestore. Žiaci sa učili zvládať cestu, orientovať sa v novom prostredí, komunikovať s inými ľuďmi a rešpektovať pravidlá spojené s cestovaním a návštevou verejnej inštitúcie.
Aktivita zároveň vytvárala príležitosť na rozvoj pozornosti, komunikácie, sociálneho správania, samostatnosti a primeraného reagovania na nové senzorické podnety.

Príprava pred návštevou

Príprava žiakov na návštevu bola zameraná predovšetkým na vytvorenie predstavy o prostredí, do ktorého sa mali dostať. Žiaci si ešte pred samotnou návštevou prostredníctvom fotografií približovali prostredie motýlej záhrady a oboznamovali sa s tým, čo môžu počas návštevy očakávať.
Významná bola aj príprava na samotnú cestu. Žiaci sa počas aktivity stretávali so situáciami, ktoré sú prirodzenou súčasťou každodenného života – cestovaním, orientáciou, komunikáciou a dodržiavaním pravidiel verejnej dopravy. Takáto príprava umožnila zaradiť do aktivity nielen samotný pobyt v motýlej záhrade, ale aj celý proces presunu do nového prostredia.

Realizácia aktivity a sociálna participácia

Sociálny rozmer návštevy bol výrazne prítomný už počas cestovania. Žiaci získavali skúsenosti s využívaním verejnej dopravy a s orientáciou mimo školského prostredia. Samotná cesta tak predstavovala prirodzenú edukačnú situáciu, v ktorej si žiaci mohli precvičovať sociálne a praktické zručnosti.
Po príchode do motýlej záhrady sa žiaci dostali do prostredia, ktoré bolo odlišné od ich každodenného školského prostredia. Voľný pohyb motýľov vytváral nové vizuálne a senzorické skúsenosti. Žiaci sa učili pozorovať živé organizmy, rešpektovať priestor a pravidlá správania a zároveň reagovať na nepredvídateľný pohyb motýľov.
Významnou súčasťou aktivity bolo zdieľanie spoločného zážitku. Žiaci mohli svoje pozorovania a skúsenosti komunikovať medzi sebou a s pedagogickým sprievodom. Takáto forma učenia vytvára prirodzené situácie pre sociálnu interakciu, ktoré nemusia byť dostupné v rovnakom rozsahu pri tradičnej vyučovacej činnosti.

Individualizácia a rešpektovanie potrieb žiaka

Aj pri návšteve motýlej záhrady bolo potrebné rešpektovať individuálne rozdiely medzi žiakmi. Nie každý žiak reagoval na prostredie rovnakým spôsobom. Pre niektorých mohla byť prítomnosť motýľov príťažlivým a zaujímavým podnetom, zatiaľ čo u iného žiaka mohol kontakt s hmyzom vyvolávať strach.

Práve situácia žiaka, ktorý sa pre obavu z hmyzu nedokázal zapojiť do samotného priestoru motýlej záhrady, ukazuje význam individualizácie. Žiakovi bola poskytnutá možnosť zostať mimo priestoru v sprievode asistentky. Takéto riešenie umožnilo zachovať jeho bezpečie a zároveň rešpektovať jeho aktuálne možnosti.

Uvedená skúsenosť poukazuje na významné východisko sociálnej inklúzie: inkluzívna aktivita nemusí mať pre všetkých žiakov identickú podobu. Rozhodujúce je, aby boli vytvorené možnosti participácie, ktoré rešpektujú individuálne potreby, schopnosti a hranice konkrétneho žiaka.

Limity a možnosti ich riešenia

Pri realizácii návštevy motýlej záhrady možno predpokladať najmä limity spojené s novým prostredím, senzorickým spracovaním a nepredvídateľnosťou podnetov. Problém môže predstavovať strach z hmyzu, intenzita vizuálnych podnetov, potreba pohybu, znížená schopnosť dlhodobo udržať pozornosť alebo náročnosť samotného cestovania.

Dôležitým preventívnym opatrením je preto dôkladná príprava žiaka. Fotografie prostredia, vizualizácia priebehu aktivity, oboznámenie sa s pravidlami a primerané vysvetlenie toho, čo môže žiak očakávať, môžu znižovať neistotu. Zároveň je potrebné počítať s možnosťou, že ani dôsledná príprava nezabráni negatívnej reakcii. Pedagóg preto musí byť pripravený aktivitu skrátiť, upraviť alebo zabezpečiť alternatívny spôsob účasti.

Prínos pre sociálnu inklúziu

Motýlia záhrada predstavuje prostredie, v ktorom sa prirodzene prepája zážitkové učenie so sociálnou participáciou. Žiak sa učí fungovať mimo školy, cestovať, orientovať sa v novom prostredí,

rešpektovať pravidlá a reagovať na nové podnety. Aktivita zároveň vytvára priestor na komunikáciu a zdieľanie spoločnej skúsenosti.
Významným prínosom je aj možnosť rozširovať skúsenosti žiakov s poruchou autistického spektra o prostredia, ktoré sú súčasťou bežného života a komunity. Sociálna inklúzia sa tak realizuje priamo v prirodzenom prostredí, nie iba prostredníctvom simulovaných situácií v triede.
Návšteva motýlej záhrady zároveň ukazuje, že sociálna participácia môže mať rôznu podobu. Pre jedného žiaka môže znamenať aktívny vstup do prostredia a pozorovanie motýľov, pre iného zvládnutie cesty, zotrvanie v blízkosti nového prostredia alebo postupné prekonávanie obáv. Každá z týchto skúseností môže byť významným krokom v procese sociálneho začleňovania.

Odporúčania pre pedagogickú prax

Pri plánovaní návštevy motýlej záhrady je potrebné zohľadniť individuálne senzorické potreby žiakov a ich vzťah k hmyzu a prírodnému prostrediu. Odporúča sa využívať fotografie a inú vizualizáciu, vopred vysvetliť priebeh návštevy a pripraviť žiakov na možné neočakávané situácie. Súčasťou prípravy by mala byť aj organizácia samotnej cesty, pretože práve cestovanie môže predstavovať významnú súčasť sociálneho učenia.
Pedagóg by mal zároveň počítať s možnosťou individuálnej úpravy aktivity. Niektorí žiaci môžu potrebovať kratší pobyt, individuálnu asistenciu alebo alternatívny spôsob zapojenia. Takto koncipovaná aktivita môže byť vhodným prostriedkom rozvoja sociálnych, komunikačných a adaptačných kompetencií a zároveň môže prispievať k väčšej participácii žiakov s poruchou autistického spektra na živote komunity.

Záver

Úspešné začlenenie žiaka s poruchou autistického spektra do školského prostredia si vyžaduje koordinovanú spoluprácu rodiny, školy a ďalších odborníkov. Dôležitým predpokladom je vytváranie podporného a akceptujúceho prostredia, ktoré rešpektuje individuálne potreby, možnosti a špecifiká každého žiaka. Významnú úlohu pritom zohráva nielen odborná pripravenosť

pedagogických a odborných zamestnancov, ale aj informovanosť a aktívna spolupráca rodičov. Systematická podpora žiaka s poruchou autistického spektra môže prispievať k jeho lepšej adaptácii, sociálnym vzťahom a celkovej spokojnosti v školskom prostredí. Predkladané odporúčania preto smerujú k vytváraniu podmienok, ktoré umožnia žiakovi s poruchou autistického spektra nielen byť súčasťou školského kolektívu, ale aj aktívne sa podieľať na jeho živote.

Úlohy na zopakovanie/ Otázky na preskúšanie

1. *Akú úlohu zohráva spolupráca rodičov, pedagógov a odborníkov pri začleňovaní žiaka s poruchou autistického spektra do školského prostredia?*
2. *Aké opatrenia môže škola realizovať na podporu sociálnej inklúzie žiaka s poruchou autistického spektra a na predchádzanie jeho stigmatizácii?*
3. *Prečo je dôležitá odborná a praktická príprava budúcich pedagógov, školských špeciálnych pedagógov a pedagogických asistentov v oblasti porúch autistického spektra?*

Literatúra

Biarincová, P. (2023). *Vybrané state z výtvarnej edukácie I*. Verbum.

Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Kováčová, B. (2019). *S inklúziou od raného veku: Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu*. Reziliencia.

Kováčová, B., & Valachová, D. (2024). Galerium: Priestor odstraňovania limitov a vytváranie šancí v prospech každého návštevníka [Galerium: A space for removing limits and creating opportunities for the benefit of every visitor]. In B. Kováčová & D. Valachová (Eds.), *Galerium 1* (pp. 28–39). Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. https://doi.org/…

Kováčová, B., Magová, M., & Gondová, Z. (2024). Príležitosti a limity pre návštevníkov s komorbiditou ako súčasť galerijnej skúsenosti [Opportunities and limits for visitors with comorbidity as part of the gallery experience]. *Disputationes Scientificae, 24*(4), 91–107.

Kováčová, B., & Valachová, D. (2024). Otvorené dvere múzea: Inkluzívny prístup k návštevníkom so zdravotným znevýhodnením [Open museum doors: An inclusive approach to visitors with disabilities]. In B. Kováčová & D. Valachová (Eds.), *Galerium 1*. Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.

Salderay, B. (2012). Evaluation of visual art works made by handicapped persons by their families and educational staff. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 219–229.

Valachová, D. (2021). Kreativita, emocionalita, expresia – fenomény zážitkovom učení. In *Hranice neformálneho vzdelávania – teória a prax v prostredí múzeí, galérií a pamiatok* (pp. 43–62). Malena.

Valachová, D. (2022). Od akcie k reakcii – akčné umenie v procese *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae,* 2022, 19(4), 77–81.

ZÁVER

Úspešná inklúzia žiakov s poruchou autistického spektra (PAS) je podmienená predovšetkým rešpektovaním ich individuálnych potrieb, schopností, možností a špecifík. Nevyhnutným predpokladom je zároveň pripravenosť pedagogického prostredia, ktoré dokáže flexibilne reagovať na rozmanité potreby žiaka a vytvárať podmienky podporujúce jeho učenie, rozvoj a sociálne začlenenie. Významnú úlohu pritom zohráva spolupráca všetkých osôb, ktoré sa podieľajú na jeho edukácii, podpore a celkovom rozvoji – pedagogických a odborných zamestnancov, rodičov, ale aj ďalších odborníkov a inštitúcií. Inkluzívne vzdelávanie preto nemožno vnímať iba ako zabezpečenie prístupu žiaka k vzdelávaniu, ale predovšetkým ako vytváranie prostredia, v ktorom sa cíti prijímaný, rešpektovaný a má možnosť naplno rozvíjať svoj potenciál.

Predložená vysokoškolská učebnica je určená študentom a odborníkom pomáhajúcich profesií. Prináša odborné poznatky, ktoré vytvárajú predpoklady na hlbšie porozumenie potrebám žiakov s poruchou autistického spektra (PAS) a na skvalitňovanie ich podpory v edukačnom procese. Jej cieľom nie je sprostredkovať iba teoretické poznatky, ale aj podnietiť odbornú reflexiu možností a podôb inkluzívneho vzdelávania v súčasnej škole.
Sme presvedčené, že predmetná vysokoškolská učebnica bude inšpiráciou pri utváraní takého edukačného a spoločenského prostredia, v ktorom sa odlišnosť vníma ako prirodzená súčasť ľudskej rozmanitosti, nie ako prekážka. Jedinečného prostredia, v ktorom žiaci s PAS nebudú iba formálne začlenení, ale dostanú priestor na aktívnu účasť, budú rešpektovaní a prijímaní ako plnohodnotní členovia školskej komunity.

ZOZNAM LITERATÚRY

Adamus, P. (2016). *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Montanex.

Albert, A. (2006). *Systémy manažérstva kvality*. Metodicko-pedagogické centrum.

Babinská, K., & Čelárová, D. (2022). Pridružené poruchy trávenia, výživy a imunity pri poruchách autistického spektra. In D. Ostatníková et al. (Ed.), *Autizmus od A po S* (pp. 259–276). IKAR.

Barnová, S., et al. (2021). *Psychoedukačná dimenzia inklúzie žiakov stredných škôl*. Nová Forma.

Baron-Cohen, S. (2009). *Duševná slepota: Nevidieť do mysle. Esej o autizme a teórii mysle*. Európa.

Bazalová, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Portál.

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

Belešová, M. (2023). *Škola nie je výchovný tábor*. Grada.

Biarincová, P. (2023). *Vybrané state z výtvarnej edukácie I*. Verbum.

Bittmannová, L., & Bittmann, J. (2017). *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu: Prevence šikany prostřednictvím besed se spolužáky, rodiči a pedagogy*. Pasparta.

Bogdashina, O. (2017). *Specifika smyslového vnímaní u autismu a Aspergerova syndromu*. Pasparta.

Bondy, A., & Frost, L. (2007). *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Grada.

Boucher, J. (2017). *Autism spectrum disorder: Characteristics, causes and practical issues*. SAGE Publications.

Breyer, C., Fohrer, G., & Goschler, S. (2012). *Sonderpädagogik und Inklusion*. ATHENA-Verlag.

Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 2014, (4).

Caldwell, P., & Horwood, J. (2022). *Intenzivní interakce a senzorická integrace u osob s PAS*. Portál.

Capáková, L., & Kováčová, B. (2014). *Problematika vizuálneho vnímania v liečebnej pedagogike – diagnostika a intervencia v ranom a predškolskom veku*. Univerzita Komenského v Bratislave.

Carterová, R., et al. (2023). *Jednoducho mozog*. Lindeni.
Celušáková, H. (2023). Epidemiológia. *Akademické centrum výskumu autizmu*. https://acva.sk/epidemiologia-s-odkazmi-na-literaturu/
Celušáková, H., Kopčíková, M., & Hapčová, M. (2022). Diferenciálna diagnostika porúch autistického spektra – ako odlíšime autizmus od iných porúch. In D. Ostatníková et al., *Autizmus od A po S* (s. 168–195). IKAR.
Celušáková, H., Szapuová, Ž., & Belica, I. (2022). Možnosti a limity ľudí s poruchami autistického spektra – čo je ľahká a čo ťažká forma autizmu? In D. Ostatníková et al., *Autizmus od A po S* (s. 120–141). IKAR.
Clerq, D. H. (2011). *Mami, je to člověk, nebo zvíře? Myšlení dítěte s autismem*. Portál.
Clough, P., & Corbett, J. (2005). *Theories of inclusive education*. Paul Chapman Publishing.
Conn, C., Lewis, M., & Matthews, S. (2018). An analysis of educational dialogue as support for learning for young pupils with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 24*(3), 1–15.
Cottini, L., & Vivanti, G. (2018). *Autizmus, čo a ako robiť s deťmi a žiakmi v škole*. Noxi.
Couper, L. (2015). The road to inclusion for children with autism spectrum disorders. In R. G. Craven, A. J. S. Morin, D. Tracey, P. D. Parker, & H. F. Zhong (Eds.), *Inclusive education for students with intellectual disabilities* (pp. 295–319). Information Age Publishing.
Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Portál.
Čečetka, J. (1943). *Príručný pedagogický slovník* (I. časť). Kompas.
Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168.
Drápela, D. (2013). *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence k učení*. MSD.
Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education,* 2012, 63*,* 275–285.
Gonski, D., et al. (2018). *Through growth to achievement: Report of the review to achieve educational excellence in Australian schools*. Commonwealth of Australia.
Graham, L. J. (2020). Inclusive education in the 21st century. In L. J. Graham (Ed.), *Inclusive education for the 21st century* (pp. 3–26). Routledge.
Graham, L. J., et al. (2024). Fundamental concepts of inclusive education. In L. J. Graham (Ed.), *Inclusive education for the 21st century* (2nd ed., pp. 60–80). Routledge.
Granados, A. C., & Agís, I. F. (2011). Why children with special needs feel better with hippotherapy sessions: A conceptual review. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 17*(3), 191–197.
Grandin, T. (2015). *Jak to vidím já*. Pragma.
Grekova, V. S. (2014). Homo creator: Facet of creativity. *Granì, 11*, 53–57.
Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Grada Publishing.
Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Portál.
Hrčová, J. (2022a). DIR model a DIRFloortime u detí s poruchami autistického spektra alebo inými neurovývinovými poruchami. In D. Kučerka, B. Kováčová, & A. Kujlovská (Eds.), *Expresivita vo výchove V* (pp. 208–214). Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích.
Hrčová, J. (2022b). Exekutívne funkcie u detí s poruchami autistického spektra. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok, 21*(3), 84–91.
Hrdlička, M. (2014). Klinický obraz dětského autismu. In M. Hrdlička & V. Komárek et al., *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. Portál.
Hrdlička, M. (2020). *Mýty a fakta o autismu*. Portál.

Hrdlička, M., & Komárek, V. (2014). *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. Portál.
Hrdlička, M., & Komárek, V. (Eds.). (2014). *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. Portál.
Hughes, J. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal, 112*, 38–60.
Hupková, M. (2006). *Profesijná sebareflexia učiteľov*. PF UKF.
Kaffemaniene, I., & Kulese, Z. (2021). Ways of individualization of education for children with autism spectrum disorders: The experience of special pedagogues. In V. Lubkina, L. Danilane, & O. Vindaca (Eds.), *Proceedings of the International Scientific Conference – Society. Integration. Education* (pp. 37–50). Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija.
Kartal, B. (2020). Outsider to insider: The art of the socially excluded. *Yedi, 24*, 141–149.
Karunová, H., et al. (2021). *Komunikační mosty v podpoře rozvoje osob s poruchami autistického spektra a jiných skupin jedinců s postižením*. Univerzita Palackého.
Kováčová, B. (2019). *S inklúziou od raného veku : dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu.* Hliník nad Hronom : Reziliencia, 2019. – 100 s. ISBN 978-80-972277-5-3
Kováčová, B., & Valachová, D. (2024). Galerium: Priestor odstraňovania limitov a vytváranie šancí v prospech každého návštevníka. In B. Kováčová & D. Valachová (Eds.), *Galerium 1* (pp. 28–39). Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. https://doi.org/…
Kováčová, B., & Valachová, D. (2024). Otvorené dvere múzea: Inkluzívny prístup k návštevníkom so zdravotným znevýhodnením [Open museum doors: An inclusive approach to visitors with disabilities]. In B. Kováčová & D. Valachová (Eds.), *Galerium 1*. Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
Kováčová, B., Magová, M., & Gondová, Z. (2024). Príležitosti a limity pre návštevníkov s komorbiditou ako súčasť galerijnej skúsenosti [Opportunities and limits for visitors with comorbidity

as part of the gallery experience]. *Disputationes Scientificae, 24*(4), 91–107.
Kubranská, A., & Šoltýsová, M. (2022). Diagnostika porúch autistického spektra – ako tušíme, že ide o autizmus? In D. Ostatníková et al., *Autizmus od A po S* (s. 90–119). IKAR.
Lazarová, B., Hloušková, L., & Trnková, K. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Masarykova univerzita.
Magová, M. (2022a). Princíp vizualizácie ako nevyhnutnosť vo vzdelávaní žiakov s poruchou autistického spektra. In D. Kučerka, B. Kováčová, & A. Kujlovská (Eds.), *Expresivita vo výchove V* (pp. 200–207). Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích.
Magová, M. (2022b). Kompetencie špeciálneho pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae, 21*(3), 59–67.
Magová, M. (2024a). Špecifiká vzdelávania žiakov s poruchou autistického spektra. In B. Kováčová, B. Pošteková, & M. Homolová (Eds.), *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024* (pp. 37–43). VERBUM.
Magová, M. (2024b). *Dôležitosť primeranej sebareflexie vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v kontexte inkluzívneho vzdelávania* [Interný, nepublikovaný materiál].
Magová, M. (2025). Inkluzívne vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra. Ružomberok, aktualizačné školenie pedagogických pracovníkov (nepublikovaná prednáška).
Magová, M., & Bartoňová, M. (2018). *Pripravenosť škôl k zavedeniu inkluzívneho vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na Slovensku*. VERBUM.
Magová, M., & Hrčová, J. (2020). *Vybrané kapitoly z porúch autistického spektra 1*. Verbum.
Magová, M., & Kováčová, B. (2025). Rola pedagóga ako základný pilier v procese inkluzívneho vzdelávania. In M. Homolová & Z. Fábry Lucká (Eds.), *Výnimočný človek v centre pozornosti terapií a terapeutických prístupov* (pp. 209–217). Univerzita Komenského v Bratislave.

Magová, M., & Kováčová, B. (2025). Žiak s poruchou autistického spektra ako Homo creator zobrazujúci realitu prostredníctvom kresby. In *Quo vadis Homo sapiens v súčasnosti* (pp. 127–139). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.

Magová, M., & Plavec, L. (2026). *Prediktory úspešného vzdelávania žiakov s poruchou autistického spektra*.

Mitašíková, P., Vodičková, B. (2024). Podporné mechanizmy školy v inkluzívnom vzdelávaní. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024* : pluralita podpory jednotlivca so zdravotným znevýhodnením v škole, v rodine a v poradenstve. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. – ISBN 978-80-561-1104-8, s. 94.-98.

Mitríková, D., & Mikulajová, H. (2023). Neurovývinové poruchy v ranom veku – súvislosti, zachytávanie a starostlivosť. *E-psychologie, 17*(2), 58–72.

Mittler, P. (2005). *Working towards inclusive education: Social contexts*. David Fulton Publishers.

Nesnídalová, R. (1973). *Extrémní osamělost*. Avicenum.

Ostatníková, D., & Celušáková, H. (2022). Epidemiológia porúch autistického spektra – čo je autizmus a prečo jeho výskyt stúpa. In D. Ostatníková et al., *Autizmus od A po S* (s. 10–27). IKAR.

Pastieriková, L., et al. (2016). Terminologie z oblasti speciální pedagogiky osob s mentálním postižením. In K. Kroupová et al., *Slovník speciálněpedagogické terminologie* (s. 181–220). Grada.

Pogády, J., Nociar, A., Mečíř, J., & Janotová, D. (1993). *Detská kresba v diagnostike a liečbe*. SaP.

Prizant, B. M., & Fields-Meyer, T. (2020). *Jedineční lidé: Jiný pohled na autismus*. Argo.

Richman, S. (2015). *Výchova dětí s autismem: Aplikovaná behaviorální analýza*. Portál.

Rimland, B. (1978). Savant capabilities of autistic children and their cognitive implications. In *Cognitive defects in the development of mental illness* (pp. 43–65). Mazel.

Rimland, B., & Fein, D. A. (1988). Special talents of autistic savants. In *The exceptional brain: Neuropsychology of talent and special abilities* (pp. 474–492). Guilford Press.

Running, A. (2024). *Patologická vyhýbavost pokynům u dětí s PAS*. Portál.
Sacks, O. (1985). *The man who mistook his wife for a hat and other clinical tales*. Picador.
Sainsburyová, C. (2016). *Marťan na hřišti: Jak porozumět žákům s Aspergerovým syndromem*. Pasparta.
Salderay, B. (2012). Evaluation of visual art works made by handicapped persons by their families and educational staff. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 219–229.
Shaul, S., & Schwartz, M. (2014). The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children. *Reading and Writing, 27*, 749–768.
Schopler, E., Reichler, R. J., & Lansing, M. (2011). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: Příručka pro učitele i rodiče*. Portál.
Strunecká, A. (2016). *Přemužeme autismus?* Almi.
Svetová zdravotnícka organizácia. (n.d.). *Medzinárodná klasifikácia chorôb (10. revízia).* Národné centrum zdravotníckych informácií.
Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Portál.
Thorová, K. (2012). *Poruchy autistického spektra: Dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha* (2. vyd.). Portál.
Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Portál.
Treffert, A. D. (2012). *Ostrovy génia: Bohatá mysl autistických, získaných a náhlých savantů*. Triton.
Treffert, D. A. (2009). The savant syndrome: An extraordinary condition. A synopsis: Past, present, future. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences, 364*(1522), 1351–1357.
Tuckermann, A., Häβler, A., & Lausmann, E. (2014). *Strukturované učení v praxi: Uplatnění principů strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Pasparta.
Valachová, D. (2021). Kreativita, emocionalita, expresia – fenomény zážitkovom učení. In *Hranice neformálneho vzdelávania – teória a prax v prostredí múzeí, galérií a pamiatok* (pp. 43–62). Malena.

Valachová, D. (2022). Od akcie k reakcii – akčné umenie v procese *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae,* 2022, 19(4), 77–81.
Valent, M., & Sihelsky, B. (2014). *Inovácie v sebahodnotení školy*. Metodicko-pedagogické centrum.
Vermeulen, P. (2006). *Autistické myšlení*. Grada.
Vodičková, B. (2022). Vývinová arteterapia vo včasnej intervencii. In *Expresivita vo výchove V* (pp. 185–199). Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějoviciach.
Wood, R. (2019). *Inclusive education for autistic children: Helping children and young people to learn and flourish in the classroom*. Jessica Kingsley Publishers.

REGISTER AUTOROV

A

Adamus, 18, 51, 53, 59, 60
Adamus, Vančová & Lőfflerová, 37
Albert, 60

B

Babinská & Čelárová, 41
Barnová, 21
Baron-Cohen, 34
Bazalová, 18, 20, 22, 23, 24, 43, 49
Belešová, 22
Biarincová, 82
Bittmannová & Bittmann, 53
Bogdashina, 40
Bondy & Frost, 33, 34
Boucher, 17
Breyer, Fohrer, Goschler et al., 56
Bukvić, 55

C

Caldwell & Horwood, 34, 40
Capáková & Kováčová, 51
Carterová, 19, 24
Carterová a kol., 30
Carterová et al., 42
Celušáková, 23
Celušáková, Kopčíková & Hapčová, 24, 26, 43
Celušáková, Szapuová & Belica, 24, 25
Clerq, 54
Clough & Corbett, 57
Conn, Lewis & Matthews, 53
Cottini & Vivanti, 39, 56
Couper, 58

Č

Čadilová &Žampachová, 51, 52, 59
Čečetka, 67

D

Diamond, 39
Drápela, 50, 51
Dundon, 35

E

Efland, 87
Eisner, 87

F

Florian, 59

G

Gonski et al., 57
Graham, 56

Grandin, 41

H

Hájková & Strnadová, 58
Homzová, 81, 82
Howlin, 34, 35
Hrabal & Pavelková, 60
Hrčová, 39, 42
Hrdlička, 17, 20, 21, 41, 44
Hrdlička & Komárek, 17, 33
Hughes, 60
Hupková, 60

K

Kaffemaniene & Kulese, 50, 52
Kartal, 71
Karunová, 31
Kováčová, 8, 9, 79
Kováčová et al., 82, 86
Kubranská & Šoltýsová, 19, 20, 21, 22, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 42

L

Lang et al., 82
Lazarová, Hloušková, Trnková et al., 58

M

Magová, 10, 13, 14, 15, 40, 49, 52, 56, 60, 61
Magová & Bartoňová, 59, 60
Magová & Hrčová, 31, 32, 38
Magová & Kováčová, 58, 75
Magová & Plavec, 35, 41, 55
Mitašíková, 9
Mitter, 57
Mittler, 57, 58, 59

N

Nesnídalová, 70

O

Ostatníková & Celušáková, 17, 22

P

Pastieriková, 19
Pogády et al., 67
Prizant & Fields-Meyer, 31, 33, 37

R

Richman, 41
Rimland, 71
Rimland & Fein, 71
Running, 26, 43, 53

S

Sacks, 69
Sainsburyová, 21, 22, 30, 38, 41, 42, 43, 44
Shaul & Schwartz, 39
Schopler, Reichler & Lansing, 55

T

Thorová, 21, 25, 33, 51, 68, 70

Treffert, 19, 71
Tuckermann, Häußler & Lausmann, 50, 51

V

Valachová, 86
Valent a Sihelsky, 61
Vermeulen, 34, 35
Vodičková, 9, 67, 74

REGISTER TABULIEK A SCHÉM

Tabuľka 1: Prenikavé poruchy vývinu.....20
Tabuľka 2: Neurovývinové poruchy.....22
Tabuľka 3: Členenie poruchy autistického spektra v ICD-11.....23
Tabuľka 4: Reč jednotlivca s poruchou autistického spektra 32
Tabuľka 5: Odlišnosti v oblasti sociálnej interakcie.....36

Schéma 1: Scenáre kresby u dieťaťa s poruchou autistického spektra.....69
Schéma 2: Špecifické ukazovatele v kresbe jednotlivcov s poruchou autistického spektra.....70
Schéma 3: Priestory pre sociálnu inklúziu.....80
Schéma 4: Algoritmus spracovania realizácie sociálnej inklúzie.81

Žiak s poruchou autistického spektra v podmienkach inkluzívneho vzdelávania

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.,
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.,
PaedDr. Libuša Gužíková, PhD.

Recenzenti
doc. Mgr. Barbora Vodičková, PhD.
PaedDr. Silvia Tuláková, PhD.

Vydanie: Prvé
Rok vydania: 2026
Rozsah (AH): 109 strán (5,04 AH)

Vydavateľstvo:
VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

Publikačná forma: online

ISBN 978-80-561-1282-3



ISBN 978-80-561-1282-3