

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav speciálněpedagogických studií

## **Diplomová práce**

Veronika Pavlíčková

Připravenost pedagogických pracovníků základních škol  
na výuku dětí s Aspergerovým syndromem

Olomouc 2018

Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a použila jen uvedenou literaturu a zdroje. Diplomová práce je dedikována projektu Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci: Výzkum inkluze u osob se speciálními potřebami (IGA\_PdF\_2017\_008).

V Olomouci dne:

Podpis:

.....

.....

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Zdeňce Kozákové, DiS., Ph.D., za odborné vedení, vstřícnost, ochotu a cenné rady při tvorbě mé diplomové práce. Děkuji všem pedagogickým pracovníkům, kteří se zapojili do výzkumného šetření.

## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	6
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	7
<b>1 DÍTĚ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM</b> .....	7
1.1 Vymezení pojmu Aspergerův syndrom.....	7
1.2 Historický vývoj Aspergerova syndromu.....	8
1.3 Diagnostika Aspergerova syndromu .....	9
1.4 Projevy dětí s Aspergerovým syndromem .....	12
<b>2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM</b> .....	16
2.1 Vymezení pojmu integrace a inkluze .....	16
2.2 Současná legislativa k inkluzivnímu vzdělávání.....	17
2.3 Podpůrná opatření a Individuální vzdělávací plán .....	21
2.4 Pedagogicko-psychologické poradenství v resortu školství.....	23
2.5 Společné vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem na základních školách v České republice.....	24
2.6 Metody a přístupy ve vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem na základní škole.....	26
<b>3 PŘIPRAVENOST PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM</b> .....	30
3.1 Vymezení pojmu pedagogický pracovník .....	30
3.2 Vzdělávání pedagogických pracovníků základních škol.....	31
3.3 Připravenost pedagogických pracovníků.....	34
3.3.1 Profesní připravenost .....	36
3.3.2 Osobnostní připravenost .....	38
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	40
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	40
4.1 Volba výzkumné strategie .....	40
4.2 Cíle výzkumu.....	41

4.3	Realizace výzkumu.....	42
4.4	Použité výzkumné metody .....	43
4.5	Struktura rozhovoru .....	44
4.6	Sběr dat.....	44
4.7	Výzkumný vzorek .....	45
<b>5</b>	<b>ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....</b>	<b>49</b>
5.1	Otevřené kódování.....	49
5.2	Axiální kódování .....	67
5.3	Selektivní kódování .....	68
<b>6</b>	<b>DISKUZE.....</b>	<b>76</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>78</b>
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY .....	80
	SEZNAM ZKRATEK .....	85
	SEZNAM PŘÍLOH .....	86

# ÚVOD

Aspergerův syndrom (AS) se řadí mezi poruchy autistického spektra. Projevuje se především problémy v komunikaci a sociálním chování. Intelekt mají jedinci s AS v průměru, někteří jsou dokonce nadprůměrně intelektově vybaveni. Z tohoto důvodu jsou děti s AS vzdělávány ve školách hlavního vzdělávacího proudu, kde je vyučují pedagogičtí pracovníci bez speciálního vzdělání. Na základě výše uvedeného, jsem si zvolila téma diplomové práce „Připravenost pedagogických pracovníků základních škol na výuku dětí s Aspergerovým syndromem“.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje tři kapitoly a slouží jako teoretický podklad pro praktickou část. Obsahuje vymezení základních termínů týkající se dětí s AS a jejich vzdělávání v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Také vymezuje pojem připravenost pedagogických pracovníků, který je v poslední době hojně používán, ale není přesně definován v odborné literatuře.

Praktická část se dělí na tři kapitoly. Cílem praktické části diplomové práce bylo prostřednictvím kvalitativních technik sběru dat zjistit, analyzovat, interpretovat a deskribovat připravenost a zkušenosti pedagogických pracovníků se společným vzděláváním dětí s Aspergerovým syndromem. Základní výzkumná otázka byla stanovena následovně: „*Jak jsou pedagogičtí pracovníci základních škol osobnostně i profesně připraveni na vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem?*“. Výzkum byl realizován na Základní škole v Olomouckém kraji, kterou již prošli 4 děti s diagnostikovaným AS. Praktická část diplomové práce stanovuje výzkumnou otázku, která je rozvíjena čtyřmi specifickými výzkumnými otázkami. Za výzkumnou strategii byl zvolen kvalitativní výzkum, který byl proveden prostřednictvím výzkumné metody polostrukturovaný rozhovor. O výzkum projevilo zájem 10 pedagogických pracovníků školy. V závěru praktické části diplomové práce jsou výsledky analyzovány pomocí metody Zakotvené teorie.

Diplomová práce je dedikována projektu Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci: Výzkum inkluze u osob se speciálními potřebami (IGA\_PdF\_2017\_008).

# TEORETICKÁ ČÁST

Diplomová práce se v teoretické části zabývá vymezením pojmu dítě s Aspergerovým syndromem a možnosti vzdělávání těchto dětí. Také se zabývá definováním pojmu připravenost pedagogických pracovníků, který je v poslední době hojně využíván.

## 1 DÍTĚ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

Diagnóza Aspergerův syndrom byla popsána již ve druhé polovině dvacátého století, dětským lékařem Hansem Aspergerem. Osobnost lidí s Aspergerovým syndromem je nevyvážená a disharmonická, a každý jedinec je výjimečný a originální člověk. Přesto je možné popsat u těchto lidí určitá specifika, která mají společná. (Pešek, 2017) Cílem první kapitoly je vymežit pojem Aspergerův syndrom a ukotvit ho v historickém kontextu. Dále první kapitola popisuje diagnostiku těchto osob a jejich projevy.

### 1.1 Vymezení pojmu Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom se řadí mezi poruchy autistického spektra. Za samostatnou nozologickou jednotku je považován již jen podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), kde je zařazen do kategorie pervazivních vývojových poruch.

Podle DSM-V diagnóza Aspergerova syndromu zanikla a osoby, které měly tuto diagnózu, naplňují kritéria poruchy autistického spektra nebo spadají do kategorie sociálně-komunikační poruchy. Lidé s Aspergerovým syndromem jsou intelektově dobře vybaveni, mají však problémy v sociálním porozumění a v sociální komunikaci. Aspergerův syndrom se dělí dle schopnosti fungovat v každodenním životě na nízko funkční a vysoce funkční. Co se týče výskytu Aspergerova syndromu, poměr chlapců k dívkám je 8 : 1. (Thorová, 2016)

## 1.2 Historický vývoj Aspergerova syndromu

V historii autismu je rok 1943 považován za klíčový. V tomto roce vyšel článek amerického psychiatra rakouského původu Leo Kanner s názvem „Autistic Disturbances of Affective Contact“ (Autistická porucha afektivního kontaktu). V článku byly uveřejněny výsledky jeho pětiletého pozorování jedenácti dětí, které se lišily od ostatních svým neobvyklým chováním a odlišným vývojem od ostatních pacientů. Děti s autismem popisoval Kanner jako osamělé a uzavřené ve svém světě. Kanner usuzoval, že se děti narodily s dobrým kognitivním potenciálem, jelikož měly dobrou mechanickou paměť a normální fyzický vzhled. (Thorová, 2016)

V roce 1944 popsal vídeňský pediater Hans Asperger v článku „Autistische Psychopathen im Kindersalter“ (Autističtí psychopati v dětství) syndrom s podobnými projevy. (Thorová, 2016) V článku vycházel z výsledků své disertační práce, ve které popsal čtyři chlapce, kteří se liší od svých vrstevníků v oblasti sociální interakce, řeči a myšlení. Tento stav označoval za „autistickou psychopatii“. Oba autoři popsalí nezávisle na sobě podobné vzorce chování, bohužel práce Hanse Aspergera nezískala velké ohlasy a byla znovu objevena až po třiceti letech. Leo Kanner popisoval děti, které měly vážnější příznaky autismu a Hans Asperger naopak děti s mírnějšími příznaky. (Attwood, 2005)

Pojem Aspergerův syndrom použila poprvé v roce 1981 britská lékařka Lorna Wingová a tento termín nahradil dříve používaný pojem autistická psychopatie. (Attwood, 2005) Podle Lorny Wingové (1981, in Ebarahona-Correa, Filipe, 2016) tvoří lidé s AS podskupinu osob s následujícími klinickými příznaky:

- sociální izolaci a nedostatkem reciprocity v sociálních interakcích,
- normální řečový vývoj s nadprůměrnými jazykovými dovednostmi, ale jemné abnormality verbální a neverbální komunikace (např. atypická syntaxe, pedantská slovní zásoba),
- úzké zaměření zájmů, často omezené na nepragmatické a vysoce originální témata,
- nadhodnocování v určitých kognitivních oblastech,
- motorická neohrabanost. (Ebarahona-Correa, Filipe, 2016)



Do konce 20. století převažoval názor, že AS je druhem autismu a pervazivní vývojová porucha. V současné době je AS vnímán jako porucha autistického spektra, která má svá vlastní diagnostická kritéria.

### **1.3 Diagnostika Aspergerova syndromu**

Aspergerův syndrom má mnoho forem a u hraničních skupin je obtížné odlišit, zda se jedná o Aspergerův syndrom nebo pouze o sociální neobratnost, která je spojená s výraznějšími rysy osobnosti a vyhraněnými zájmy. V současné době nelze diagnostikovat Aspergerův syndrom pomocí zkoušky biologického charakteru. Diagnostika se tedy zaměřuje na zkoumání a mapování chování. (Thorová, 2016)

Autorka Thorová (2016) uvádí ideální diagnostický model, který zahrnuje tři fáze. První je fáze podezření, kdy si rodiče začínají všimnout neobvyklého vývoje dítěte a obrací se většinou na pediatra. Pokud má pediatr podezření na poruchu autistického spektra, využije screeningový test a diagnostická kritéria. Zda jsou výsledky pozitivní nebo si výsledky není zcela jistý, posílá dítě na další specializované pracoviště. Druhou je fáze diagnostická, kterou provádí zpravidla dětský psycholog nebo psychiatr. Nejvýhodnější je ovšem multidisciplinární spolupráce více pracovníků, včetně speciálního pedagoga. Rodiče v této fázi absolvují další doporučená vyšetření (neurologie, genetika apod.). Třetí je fáze postdiagnostická, kdy jsou rodiče již seznámeni s diagnózou dítěte a hledají způsoby vhodné péče a načítají potřebné informace. Také vytvářejí svépomocné skupiny, kde komunikují s rodiči ve stejné situaci.

#### **A. S. A. S. – The Australian Scale for Asperger's syndrome**

Mezi posuzovací stupnice sloužící k diagnostice Aspergerova syndromu řadíme Australskou škálu Aspergerova syndromu. Jedná se o screeningovou metodu, která se využívá u dětí v prvních letech školní docházky a má odhalit projevy chování poukazující na příznaky Aspergerova syndromu. Zkoumá šest oblastí chování, kterými jsou:

- sociální a emocionální schopnosti a dovednosti,

- komunikační dovednosti,
- kognitivní schopnosti,
- specifické zájmy,
- pohybové dovednosti,
- další proměnné.

V každé oblasti je určitý počet výroků, který se hodnotí na příslušné stupnici v rozmezí od hodnoty nula po hodnotu šest, přičemž nulová hodnota znamená, že se dítě projevuje přiměřeně svému věku. (Attwood, 2005)

### **AQ test – Kvocient autistického spektra**

K dalším diagnostickým metodám řadíme AQ test – Kvocient autistického spektra, která slouží k odhalení Aspergerova syndromu v adolescenci a dospělém věku. Test se skládá z padesáti tvrzení, na které jedinec odpovídá „ANO“ – zda plně souhlasí, částečně souhlasí nebo „NE“ – zda nesouhlasí, jednoznačně nesouhlasí. Vyhodnocení spočívá v sečtení bodů (viz tabulka 1). Až 80 procent lidí s poruchou autistického spektra má skóre třicet dva a více, neznamená to však, že musí mít potíže v každodenním životě. (Thorová, 2016)

*Tabulka 1 – Vyhodnocení AQ testu (Thorová, 2016)*

<b>Otázka číslo:</b>	2	4	5	6	7	9	12	13	16	18	19	20	21
<b>Za odpověď ANO vepište bod</b>													
<b>Otázka číslo:</b>	22	23	26	33	35	39	41	42	43	45	46		
<b>Za odpověď ANO vepište bod</b>													
<b>Otázka číslo:</b>	1	3	8	10	11	14	15	17	24	25	27	28	29
<b>Za odpověď NE vepište bod</b>													
<b>Otázka číslo:</b>	30	31	32	34	36	37	38	40	44	47	48	49	50
<b>Za odpověď NE vepište bod</b>													

## **ADI-R – Autism Diagnostic Interview-Revised**

Jde o velmi podrobný strukturovaný rozhovor, který je veden s rodiči nebo pečovateli o dítě. Metoda je zaměřena na děti ve věku 4–5 let, teoreticky ji lze použít od 18 měsíců mentálního věku. Dotazník se skládá ze 111 položek a jeho zhotovení trvá okolo tří hodin. Otázky v rozhovoru jsou přesně definovány a každá otázka obsahuje obvykle název, definovaný problém, přesnou podobu otázky a instrukce ke kódování odpovědi. Při provádění vyhodnocení výsledků podle postupu pro současně platnou MKN-10 se využívá jen 42 ze 111 položek. Celkové skóre se nestanovuje, ale užívají se dílčí skóre pro základní oblasti, kterými jsou:

- narušená sociální interakce,
- narušená komunikace,
- repetitivní vzorce chování a abnormality, zaznamenané před 36. měsícem věku, také zvané jako věkové kritérium. (Hrdlička, Dudová in Hosák, Hrdlička, Libiger, 2015)

## **CARS – Childhood Autism Rating Scale**

Pozorovací škála se skládá z patnácti hodnocených oblastí, kde je každá položka hodnocena na stupnici od jedné do čtyř podle toho, jak často a intenzivně se abnormně jedinec projevuje v dané oblasti. Pro doplnění informací slouží dotazník pro rodiče/pečovatele. (Thorová, 2016)

## **ADOS – Autism Diagnostic Observation Schedule**

Jedná se o strukturovanou pozorovací škálu, která je prováděná přímo s vyšetřovaným dítětem. Role rodiče je zde méně významná a v některých případech se nemusí na vyšetření podílet vůbec. Metoda je vhodným nástrojem pro časnou diagnostiku poruch autistického spektra (dále jen PAS), jelikož se dá využít již od úrovně 15 měsíců mentálního vývoje. Podle věku pacienta a jeho řečových schopností volí zkoušející jeden ze čtyř modulů. (Hosák, Hrdlička, Libiger, 2015)

*„Modul 1 je vhodný pro vyšetření dětí s preverbální úrovní řeči (slovní zásoba méně než pět slov). Modul 2 se užívá u dětí s verbální schopností na úrovni užívání jednoduchých vět, ale s chyběním spontaneity a plynulosti řeči. Modul 3 je vhodný*

*pro děti a adolescenty s plynulou a spontánní řečí a modul 4 pro diagnostiku vysoce funkčních adolescentů a dospělých.*“ (Hosák, Hrdlička, Libiger, 2015, str. 351)

Délka vyšetření je asi 30-60 minut. Využívají se dílčí skóre pro dvě základní oblasti, kterými jsou narušená komunikace a narušená sociální interakce. Sečtením těchto dvou oblastí získáváme celkové skóre. (Hosák, Hrdlička, Libiger, 2015)

### **M-DACH – Dětské autistické chování**

Jde o českou metodu založenou na rodičovské výpovědi. Jedná se o metodu orientační a má formu jednoduchého dotazníku, jenž obsahuje 74 otázek, které jsou zaměřeny na oblast smyslového vnímání, verbální a neverbální komunikace, sociální chování, motoriku, emotivitu, hru a způsob trávení volného času, problémové chování a schopnost adaptace. Rodiče v dotazníku u jednotlivých výroků vybírají ze tří možných odpovědí, kterými jsou souhlasí, nesouhlasí a nemůžu posoudit. Využití dotazníků je nejvhodnější u dětí do 5 let. (Thorová, 2016)

## **1.4 Projevy dětí s Aspergerovým syndromem**

Děti s Aspergerovým syndromem mají normální fyzický vzhled, ale přesto vzbuzují v ostatních pocit, že jsou odlišní. Odlišují se především svým chováním při kontaktu s ostatními lidmi.

### **Řeč**

U dětí s Aspergerovým syndromem se může i nemusí projevit opožděný vývoj řeči, avšak ve věku pěti let hovoří takřka všechny plynule. Tyto děti mívají dobrou slovní zásobu i výslovnost, ale jejich řeč bývá mechanická, šroubovitá a formální. Často také kopírují výrazy dospělých. (Thorová, 2016) Některé výroky si děti s Aspergerovým syndromem vysvětlují doslovně, nerozumí ironii, sarkasmu ani vtipům. V takových výrocích těžko hledají jejich skrytý význam. Jejich řeč je také monotónní, chudá na přízvuky a rytmus. Jindy zase mohou používat přízvuky na každé slabice. Děti s Aspergerovým syndromem si také často tvoří nová slova, která pak využívají ve svém

slovníku (např. „rozklízí“ = opak slova uklízet, „vodní kameny“ = kostky ledu). Dětem s Aspergerovým syndromem dělá potíže pragmatické užívání řeči, mají tedy problém používat řeč v odpovídajícím kontextu. Zahajují rozhovor například odkazem na něco, co dané situaci neodpovídá. (Attwood, 2005)

### **Sociální dovednosti**

Děti s Aspergerovým syndromem bývají egocentrické, zaměřené na svůj vlastní svět. Tyto děti neprojevují zájem o skupinové hry, ale pokud se do hry zapojí, převážně vyžadují, aby se jim ostatní děti podřídily a hrály podle jejich pravidel. Někdy se vyhýbají hře s vrstevníky, protože vědí, že nemůžou mít naprostou kontrolu nad děním. Některé děti s Aspergerovým syndromem vyhledávají společnost dospělých, protože jsou pro ně zajímavější a tolerují jim nedostatek sociálních dovedností. (Attwood, 2005) Opravdový zájem o kontakt s vrstevníky se objevuje většinou kolem období dospívání, ale kvůli nedostatečným sociálním dovednostem se vztah navázat nedaří. (Vosmik, Bělohávková, 2010)

Pochopení pravidel chování bývá častým problémem u dětí s Aspergerovým syndromem. Tyto děti si neuvědomují a nerozumí nepsaným pravidlům chování a někdy mohou působit dojmem, že jsou drzé nebo nevychované. Typické jsou například pravdivé a výstižné poznámky, které jsou pro druhé nepříjemné a mohou ho přivést do rozpaků. Pokud jsou ale pravidla dítěti vysvětlena, dochází k jejich přesnému dodržování. Může ovšem dojít také k užívání pravidel v nesprávných kontextech. (Attwood, 2005) Svým okolím bývají často odsuzováni a nepřijímáni do kolektivu, což snižuje jejich sebevědomí. Mohou se u nich projevit depresivní stavy, nízké sebehodnocení, a proto se často sociálně izolují. (Pešek, 2017)

Pro dítě s Aspergerovým syndromem bývá obtížné navazovat a udržovat oční kontakt. Náročné pro tyto osoby bývá zároveň udržovat oční kontakt a vést konverzaci. Pokud se na něj mají soustředit, zbývá jim méně prostoru na soustředění na rozhovor. Dále jim je nejasné, že z očního kontaktu se dá rozpoznat citové rozpoložení člověka. Obdobný problém dětem s Aspergerovým syndromem dělá čtení neverbálních signálů, jako je řeč těla a gesta. Nedokáží z nich vyčíst, zda je člověk smutný, veselý nebo se cítí například trapně. Co se týká projevování vlastních emocí, děti s Aspergerovým

syndromem projevují emoce v jiném rozsahu a intenzitě, než ostatní očekávají, někdy nemusí být vyjádřeny přesně nebo mohou být nepřiměřené situaci. (Attwood, 2005)

## **Zájmy**

Neobvyklé nebo zvláštní zájmy se mohou vyvíjet již ve dvou až třech letech, a to například uchvácení částí předmětů (kolečka autíčka na hraní) nebo manipulace s elektrickými spínači. Další fáze může být fixace na nějaké hračky či fascinace specifickou kategorií objektů a snaha jich co nejvíce získat. Vztah k objektům sbírky může být velice intenzivní a projevuje se nelibostí, pokud dětem s AS ve sbírce nějaký předmět chybí, a naopak velké potěšení při získání dalšího objektu do sbírky. (Attwood, 2007)

K oblíbeným zájmům dětí řadíme například encyklopedické zájmy, programování, počítače, vlajky, značky aut, dopravní prostředky, kreslení, čísla, nebo také memorování textů, které často slýchávají (např. reklamy, televizní programy). (Thorová, 2016) Zájem bývá intenzivní a dítě mu chce věnovat každou volnou chvíli. Jedinec je svým zájmem tak pohlcen, že si vyhledává veškeré dostupné informace o něm. Zájem často bývá předmětem rozhovorů. Za nějakou dobu jeho pozornost přechází k jinému zájmu, ovšem se stejnou intenzitou. (Vosmik, Bělohávková, 2010)

## **Adaptabilita a myšlení**

Adaptabilita u dítěte s Aspergerovým syndromem je vždy v různé míře narušena. Na míru narušení má vliv úroveň komunikace, výše intelektových schopností a také emoční reaktivita osob s Aspergerovým syndromem. Reakce na změnu bývají různé, u některých dětí se projevuje pouze nelibost, jiné se rozzlobí až do afektu. Reakcí na úzkost bývá tvorba rituálů. Rutinní činnosti pomáhají osobám s Aspergerovým syndromem nastolit řád a také zmírňují stres. Rituály se týkají nejen činností, ale i řeči a mnohdy jejich dodržování vyžadují i od svého okolí. (Vosmik, Bělohávková, 2010)

Děti s Aspergerovým syndromem mívají problémy také s pružností myšlení. Přemýšlejí rigidním způsobem, který je obtížné změnit. Dělá jim obtíže přizpůsobit se změnám a neumí přiznat chybu. Často mají naučený jeden způsob řešení situace, který aplikují, i když je nesprávný. Z toho vyplývá, že mají nízkou schopnost učit

se z vlastních chyb a nejsou ochotni měnit názor. (Vosmik, Bělohlávková, 2010)  
Pro děti s Aspergerovým syndromem je typická dlouhodobá mechanická paměť. Do vysoké míry se objevují nejen slovní vzpomínky, ale i zrakové. Tato eidetická paměť jim umožňuje si vybavit i celé stránky knih. (Attwood, 2005)

### **Motorická neobratnost**

Některé děti s Aspergerovým syndromem mají narušenou motorickou koordinaci. Nejviditelnější jsou problémy v oblasti hrubé motoriky při chůzi a běhu, kde je viditelná nedostatečná koordinace rukou a paží. Problémy mohou dělat dětem také míčové hry a rovnovážná cvičení. Nejméně zasažena je obvykle schopnost plavání. Jedinci se díky svým neúspěchům mohou vyhýbat sportovním aktivitám. Co se týká jemné motoriky, zde se můžeme setkávat s nečitelným, křečovitým písmem. (Vosmik, Bělohlávková, 2010)

### **Smyslová citlivost**

Vosmik a Bělohlávková (2010) uvádí, že zhruba 40% dětí s Aspergerovým syndromem se potýká s přecitlivělostí na určité smyslové podněty. U dětí může pouhé očekávání, že se určitý podnět objeví, vyvolat úzkostné stavy. U většiny přecitlivělost v dětství ustoupí, ale u některých zůstává na celý život.

K nejběžnějším patří:

- zvýšená citlivost na zvuky,
- zvýšená citlivost na dotyk,
- zvýšená citlivost na chuť a složení jídel,
- zvýšená citlivost na zrakové podněty,
- zvýšená citlivost na pachy,
- snížená citlivost na bolest a teplotu,
- zvýšená citlivost na čistotu.

Jedinci s AS často nechápou, že ostatní lidé vnímají jinak. Přecitlivělost smyslů v průběhu dětství ustupuje, avšak ne u všech jedinců. Někteří jedinci s ní musí žít celý život. (Attwood, 2005)

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

Vzdělávání a výchova dětí s Aspergerovým syndromem se často jeví jako náročná činnost, která klade nároky nejen na pedagogy dané školy, ale také na pracovníky školských poradenských pracovišť. Tato kapitola je zaměřena na rozdíl mezi integrací a inkluzí, popisuje legislativní rámec současného českého vzdělávání a informuje o stupních podpůrných opatření. Pojednává také o pedagogicko-psychologickém poradenství v resortu školství, o integrativním/inkluzivním vzdělávání dětí s AS v České republice a o metodách a přístupech tohoto vzdělávání.

### 2.1 Vymezení pojmu integrace a inkluze

Do osmdesátých let 20. století byl v rozvinutých zemích trend integrované edukace, který umožňoval vzdělávat žáky s postižením v běžných školách. Koncem devadesátých let 20. století začal vznikat inkluzivní trend vzdělávání, který vrcholí koncem 21. století. Základy inkluzivní pedagogiky pochází z USA a zásadním dokumentem ohledně inkluze je Deklarace ze Salamanky z roku 1994 vyžadující budování škol, které budou přijímat všechny žáky a připouštět jejich různorodost. (Lechta, 2016)

Podle Bürliho (1997, in Vítková, 2004, str. 17) je integrace definována jako: „*snaha poskytnout v různých ormách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám.*“

Integrativní vzdělávání poskytuje postiženým dětem výchovu a vzdělávání dle jejich specifických potřeb v běžném typu škol. Jedná se o vzájemný proces, který redukuje distanci mezi jedinci postiženými a intaktními. (Vítková, 2004)

Inkluzivní vzdělávání je definováno v pedagogickém slovníku takto: „*Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 104)



Inkluze je systémem vzdělávání, umožňující všem žákům navštěvovat běžné základní školy. V inkluzivním vzdělávání není odlišnost vnímána negativně, ale právě naopak, pomocí odlišností si žáci rozvíjí respekt k sobě samým i k ostatním. Inkluze nerozlišuje žáky na děti s postižením a děti intaktní, ale jde o jednu heterogenní skupinu žáků a každý z nich má své individuální potřeby. (Tannenbergerová, 2016)

Existují diskuze, zda je rozdíl mezi integrací a inkluzí. Tento rozdíl je přitom jednoznačně definován. Mezi hlavní rozdíly řadíme to, že integrace se zaměřuje pouze na žáky s postižením a narušením, ovšem inkluzivní vzdělávání zahrnuje mnohem širší populaci. V rámci inkluzivního vzdělávání by školy měly přijímat všechny děti, bez ohledu na intelektuální, fyzické, sociální a jiné předpoklady. Za další zásadní rozdíl pokládáme to, že integrace akceptuje dva paralelní systémy „normálního“ a „speciálního“ školství. Zatímco inkluzivní vzdělávání usiluje o odstranění duálního systému školství, a každá škola by měla být schopna přijmout všechny děti. (Lechta, 2016) Podle Mittlera (2000, in Lechta, 2016) se při integraci od žáka očekává, že se přizpůsobí edukačnímu systému, avšak při inkluzi se má edukační systém přizpůsobit všem žákům.

## **2.2 Současná legislativa k inkluzivnímu vzdělávání**

Současné školství v České republice si klade za cíl, vybudovat takové prostředí a klima školy zajišťující všem žákům stejné podmínky na dosažení adekvátního stupně vzdělání a také umožňující rozvoj jejich individuálních předpokladů. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání v novele č. 101/2017Sb.)

Vzdělávací systém však nezapomíná ani na speciální vzdělávací potřeby žáků s těžkým postižením a kombinovanými vadami. Tito žáci se vzdělávají v základní škole speciální dle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální. (Lechta, 2016)

V České republice vychází inkluze z ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením ze září 2009, konkrétně vytvořením zákona č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů, zvaný také jako „antidiskriminační zákon“, který byl schválen Valným shromážděním OSN v prosinci 2006. (Lechta, 2016)

Usnesením vlády České republiky č. 538 ze dne 9. července 2014 byla schválena Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Po důkladném zhodnocení současného stavu české vzdělávací soustavy, stanovuje Strategie vzdělávací politiky České republiky (ČR) pro následující období tři průřezové priority:

- „snižovat nerovnosti ve vzdělávání,
- podporovat kvalitní výuku a učitele, jako její klíčový předpoklad,
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, str. 3)

Na Strategii vzdělávací politiky ČR navazuje Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020, který stanovuje hlavní cíle regionálního vzdělávání. Z priorit těchto dvou uvedených dokumentů vychází Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 (dále jen Akční plán). Tento Akční plán napomáhá k naplnění vize Strategie vzdělávací politiky ČR, a to ve všech bodech:

- „vzdělávání se nachází v popředí zájmu společnosti i jednotlivců a je považováno za významnou hodnotu,
- lidé využívají rozmanité příležitosti k učení v průběhu celého života,
- kvalitní vzdělávání je přístupné pro každého, funguje efektivně, spravedlivě, a dává všem stejnou šanci,
- žáci vědí, co se od nich na každé úrovni a v každé oblasti vzdělávání očekává a co mohou oni očekávat od něj,
- žáci se rádi učí a jsou motivováni k celoživotnímu učení,
- pedagogičtí pracovníci jsou dobře připraveni na výkon své profese, všestranně motivováni pomáhat dětem, žákům a studentům k dosažení maxima jejich možností a cíleně se rozvíjejí,
- školy jsou otevřeny pro soustavnou spolupráci s vnějším světem,
- vzdělávání se opírá o aktuální výsledky lidského poznání, podporuje tvořivost a vychází vstříc dlouhodobým potřebám společnosti a trhu práce,
- úpravy v organizaci, struktuře a obsahu vzdělávání se opírají o empiricky podložené poznatky.“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, str. 30)

Základní předpoklady, které napomáhají k dosažení principů inkluzivního vzdělávání, byly vytvořeny novelou školského zákona č. 82/2015 Sb., a to ustanoveními uvedenými v § 16-19. Tato novela zavádí novou definici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Již zde nenajdeme dělení žáků se speciálními potřebami na osoby se sociálním nebo zdravotním znevýhodněním a osoby se zdravotním postižením. Dle novely je žák se speciálními vzdělávacími potřebami definován jako žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje podpůrná opatření. Podpůrná opatření jsou chápána jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které umožňují dosáhnout plnohodnotného vzdělávání pro všechny děti v hlavním vzdělávacím proudu. (Lechta, 2016)

Mezi další významné dokumenty týkající se inkluzivního vzdělávání v České republice patří vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vyhláška je tvořena z pěti částí a příloh. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění vyhlášky č. 270/2017 účinné od 1. 9. 2017)

Část první obsahuje úvodní ustanovení. Část druhá je zaměřená na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a je rozdělena do čtyř hlav. Hlava I obsahuje obecná ustanovení a podpůrná opatření. Hlava II se zabývá zvláštním ustanovením o některých podpůrných opatřeních a Individuálním vzdělávacím plánem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se také zabývá asistentem pedagoga a poskytováním podpůrných opatření žákům používajícím jiný komunikační systém než mluvenou řeč. Také informuje o možnosti využití tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící a o působení dalších osob poskytujících podporu. Následuje Hlava III, která podává informace o postupu v souvislosti poskytováním podpůrných opatření. Rovněž obsahuje postup školy při poskytování podpůrných opatření prvního stupně a postup před přiznáním podpůrných opatření prvního až pátého stupně. V § 13 je popsána zpráva a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření a v § 14 podává informace o zprávě. Doporučení je uvedeno v § 15 a postup při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně je v § 16. Hlava IV informuje o organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními a podpoře organizace vzdělávání. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění vyhlášky č. 270/2017 účinné od 1. 9. 2017)

Následuje část třetí, která se nazývá „Zvláštní ustanovení o vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona“ a obsahuje pravidla vzdělávání žáků uvedených v §16 odst. 9 zákona, zařazování žáků do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona. Dále také podává informace o převedení žáka do vzdělávacího programu základní školy speciální, přezkoumání podmínek a organizace vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona. V § 25 jsou uvedeny počty žáků a § 26 obsahuje péči o bezpečnost a ochranu zdraví žáků. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění vyhlášky č. 270/2017 účinné od 1. 9. 2017)

Vyhláška dále obsahuje část čtvrtou pojmenovanou „Vzdělávání nadaných žáků“. Skládá se z pěti paragrafů a to: nadaný a mimořádně nadaný žák, individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka (popsáno ve dvou paragrafech), přeřazení do vyššího ročníku (popsáno ve dvou paragrafech). (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění vyhlášky č. 270/2017 účinné od 1. 9. 2017)

Závěrečná pátá část „Přechodná a závěrečná ustanovení“ obsahuje přechodná ustanovení a zrušovací ustanovení. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění vyhlášky č. 270/2017 účinné od 1. 9. 2017)

Vyhláška 27/2016 Sb., obsahuje rovněž přílohy. První přílohou je přehled podpůrných opatření, který se člení na část A, část B a část C. Část A obsahuje seznam podpůrných opatření a jejich členění do stupňů. Část B obsahuje výčet a účel kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, včetně jejich normované finanční náročnosti. Část C poskytuje rozsah poskytovaného podpůrného opatření. Dále v příloze nalezneme:

- vzor Individuálního vzdělávacího plánu,
- vzor Plánu pedagogické podpory,
- Zprávu školského poradenského zařízení,
- Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole,
- Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školském zařízení. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění vyhlášky č. 270/2017 účinné od 1. 9. 2017)

## 2.3 Podpůrná opatření a Individuální vzdělávací plán

Podpůrná opatření a Individuální vzdělávací plán rámcově vymezuje zákon č. 561/2004 Sb., ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018. Podrobnější informace poskytuje vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění vyhlášky č. 270/2017 účinné od 1. 9. 2017.

### Podpůrná opatření

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je základním příjemcem a uživatelem podpůrných opatření. Každý žák se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje jinou rozdílnou intenzitu poskytovaných podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů, dělí se podle pedagogické, finanční a organizační náročnosti. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

První stupeň podpůrných opatření má za cíl aplikovat běžně dostupné metody a formy práce, které mohou působit jako prevence zhoršování školní úspěšnosti žáka. Představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a nemají normovanou finanční náročnost. Nepostačuje-li zohlednění individuálních potřeb žáka při vzdělávání, vypracovává školské zařízení Plán pedagogické podpory. Plán pedagogické podpory zahrnuje především popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsob, jak se bude vyhodnocovat, zda se plán naplňuje. Pokud podpůrná opatření prvního stupně nevedou k naplnění vzdělávacích potřeb žáka, školské zařízení doporučí žákovi využít pomoc školského poradenského zařízení k posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění vyhlášky č. 270/2017 účinné od 1. 9. 2017)

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou poskytována na základě doporučení školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálněpedagogické centrum). K poskytování podpůrných opatření je zapotřebí informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně školské zařízení vypracovává Individuální vzdělávací plán, který vychází ze Školního vzdělávacího programu dané školy. (Kendlíková, 2017)

Při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáka vychází školské poradenské pracoviště z:

- a) „charakteru obtíží žáka, které mají dopad na jeho vzdělávání,
- b) speciálně-pedagogické, případně psychologické diagnostiky za účelem posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- c) informací o dosavadním průběhu vzdělávání žáka ve škole, zejména údajů uvedených ve školní matrice,
- d) plánu pedagogické podpory,
- e) údajů o dosavadní spolupráci žáka se školským poradenským zařízením,
- f) informací poskytnutých žákem nebo zákonným zástupcem žáka,
- g) podmínek školy, ve které se žák vzdělává nebo se bude vzdělávat, a
- h) posouzení zdravotního stavu poskytovatelem zdravotních služeb nebo posouzení podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem, je-li to třeba.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění vyhlášky č. 270/2017 účinné od 1. 9. 2017)

Školské zařízení poskytuje podpůrná opatření druhého až pátého stupně ihned po obdržení doporučení školského poradenského zařízení a udělení písemného informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění vyhlášky č. 270/2017 účinné od 1. 9. 2017)

### **Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) vypracovává škola na doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka, a to v případě vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. Při tvorbě IVP se vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy. Tvorba IVP by měla být týmovou spoluprací, kdy se na něm podílí třídní učitel za účasti rodičů a dalších odborníků (pracovníci speciálně pedagogického centra, pedagogicko-psychologické poradny nebo asistenta pedagoga). Jedná se o závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka a stává se součástí dokumentace žáka. (Lechta, 2016)

IVP obsahuje:

- „údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření,
- identifikační údaje žáka,
- údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka,
- údaje o úpravách obsahu vzdělávání žáka,
- informace o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,
- informace o úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka,
- případná úprava výstupů ze vzdělávání žáka,
- jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při poskytování podpůrných opatření dítěte“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění vyhlášky č. 270/2017 účinné od 1. 9. 2017)

IVP je podpůrným opatřením druhého až pátého stupně. Podle aktuálního stavu vzdělávacích potřeb dítěte jej lze v průběhu školního roku revidovat a doplňovat, není tedy neměnný. (Kendlíková, 2017)

## 2.4 Pedagogicko-psychologické poradenství v resortu školství

V souvislosti s vývojem školství a inkluzivního vzdělávání se zvyšují nároky kladené na pedagogicko-psychologické poradenské služby. Systém pedagogicko-psychologického poradenství v České republice se skládá ze školských poradenských zařízení a školských poradenských pracovišť, která jsou zřizována dle §116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Mezi školská poradenská zařízení řadíme pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) a speciálně pedagogická centra (dále jen SPC). (dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi>, 2. 10. 2017)

Cíl pedagogicko-psychologických poradenských služeb definuje Lechta (2016) následovně: „...poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci.“ (Lechta, 2016, str. 209)

PPP se podílejí na vzdělávacím procesu, a to především v případech, kdy je vzdělávací proces určitým způsobem znesnadněn. Činnost PPP je určena pro děti a žáky škol a školských zařízení od 3 let do ukončení středního, resp. vyššího odborného vzdělání, a jejich rodiče. Doporučení PPP je východiskem pro úpravu vzdělávací cesty žáka. V PPP pracují psychologové a speciální pedagogové. Odborných činností se účastní také sociální pracovníci. Činnost PPP je uskutečňována především ambulantně, ale pracovníci navštěvují i školy a školská zařízení. PPP jsou podrobně vymezeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb., Příloha č. 1 k této vyhlášce stanovuje standardní činnosti PPP. (dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi>, 2. 10. 2017)

Poradenská činnost SPC je určena pro děti a mládež s určitým druhem postižení a pro děti a žáky s kombinovaným postižením. Služby jsou komplexního charakteru, spočívající v systematické speciálně pedagogické, psychologické a psychoterapeutické práci. (Lechta, 2016). Odborný tým SPC tvoří speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník. Tým může být doplněn dalšími odborníky dle druhu a stupně zdravotního postižení jednotlivých klientů SPC. SPC se zaměřuje především na podporu klientů v předškolním věku, podporu klientů, jenž jsou integrováni do škol a školských zařízení a na podporu klientů s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením, kteří nemohou docházet do školy, většinou ve věku od 3 do 19 let. SPC jsou podrobně vymezeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb., Příloha č. 2 k této vyhlášce stanovuje standardní činnosti SPC. (dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi>, 2. 10. 2017)

## **2.5 Společné vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem na základních školách v České republice**

Inkluzivní/integrativní vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách probíhá na základě podmínek a obsahu, stanovených zákonem č. 561/2004 Sb., v novele zákona č. 82/2015 Sb., vyhláškou č. 27/2017 Sb., ve znění účinné od 1. 9. 2017 a Rámcově vzdělávacím programem pro



základní vzdělávání (RVP ZV) platný od 1. 9. 2017, který je vydán Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). RVP ZV je dále rozpracován jednotlivými školami do Školního vzdělávacího programu (ŠVP). (Lechta, 2016)

Podle školského zákona 561/2004 Sb., v novele zákona č. 82/2015 Sb., je začátek povinné školní docházky stanoven na školní rok, jenž následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad povinné školní docházky. Odklad povinné školní docházky, v rozsahu jeden až dva roky, probíhá na základě doporučení lékaře a poradenského zařízení. Povinná školní docházka je stanovena na dobu devíti let a žáci ji plní v základních školách nebo ve víceletých gymnáziích. Co se týká počtu žáků, školy mají nejméně 17 žáků průměrně na jednu třídu a nejvyšší počet je 30 žáků ve třídě. Se zohledněním rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb (SVP) žáků je možné v běžné třídě základní školy nebo střední školy vzdělávat nejvýše 4 žáky s postižením.

*„Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, v aktuálním platném znění, § 16, odst. 9.)*

Třída, oddělení a studijní skupina, která je zřízená pro žáky s těžkou formou znevýhodnění dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., v novele č. 82/2015 Sb., má nejméně 4 a nejvíce 6 žáků. Třída pro žáky se SVP může být doplněna i žáky bez postižení, avšak maximálně do 25 % maximálního počtu žáků ve třídě. (Lechta, 2016)

Pro žáky, kteří jsou uvedeni v § 16 odst. 9 školského zákona se upřednostňuje vzdělávání ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle §16 odst. 9 školského zákona. Jestliže školské poradenské zařízení shledá, že poskytovaná podpůrná opatření ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, jenž není zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona, nepostačují k naplňování vzdělávacích možností žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, doporučí školské poradenské zařízení zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny

zřízené podle § 16 odst. 9 zákona. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění vyhlášky č. 270/2017 účinné od 1. 9. 2017)

Žáci s autismem a dalšími pervazivními vývojovými poruchami (PVP) bez mentálního postižení jsou v České republice vzdělávání podle Individuálního vzdělávacího plánu. Žákovi může být poskytnuta individuální péče asistenta pedagoga, školního speciálního pedagoga a školního psychologa, a to na doporučení poradenského zařízení. Žáci s autismem a dalšími PVP bez mentálního postižení mají srovnatelné cíle vzdělávání jako intaktní žáci základních škol, nicméně s některými specifiky souvisejícími s charakterem jejich postižení. Obsah vzdělání pro 1. - 9. ročník základních škol je v ČR vymezen RVP ZV. Na základě individuálních potřeb žáka a RVP ZV je sestaven IVP. Ředitel školy je v individuálních případech oprávněn osvobodit žáka od vzdělávání se v jednotlivých předmětech, při tomto rozhodnutí je přihlíženo k výsledkům speciálně pedagogické diagnostiky, vyjádření pedagogické rady a rodičů. Žákovi je poté doporučeno, aby nastřádaný čas využil k upevnění obsahu učiva jiného vyučovacího předmětu. (Lechta, 2016)

## **2.6 Metody a přístupy ve vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem na základní škole**

Pro děti s Aspergerovým syndromem jsou charakteristické problémy, které se promítají do učení, chování a socializace a představují pro pedagogy obtíže z hlediska výuky. Tyto děti bývají obvykle interpretovány jako „zlé“ a „nevychované“, a přitom je jejich chování často jen výsledkem nízké frustrační tolerance a potíží se čtením sociálních podnětů. Je tedy důležité, aby se pedagogové orientovali v problematice vzdělávání s Aspergerovým syndromem a rozpoznali nevhodné chování od projevů žáka s Aspergerovým syndromem. Vzdělávací metody, které mají efekt při vzdělávání dětí s autismem, jsou účinné i u dětí s Aspergerovým syndromem. (Myles, Hagen, Holverstott, Hubbard, Adreon, Trautman, 2016) Velmi důležitý je postoj pedagogů umožňující individuální přístup. Pokud se pedagogové zkusí podívat na svět očima žáka s Aspergerovým syndromem, poznají překážky, se kterými se každý den setkává, pak mohou k němu přistupovat flexibilně a přiměřeně. (Tuckermann, Häußler, Lausmann, 2014)

V současné době se při vzdělávání dítěte s Aspergerovým syndromem využívá celá řada intervenčních programů, které jsou postaveny na silných stránkách jedince a respektují jeho vývojový model vzdělávání. Základem těchto strategií je strukturovaný přístup, který je přizpůsoben individuálním potřebám žáka a případně doplněn dalšími strategiemi. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Jedna z metodik využívaná při práci s dítětem s PAS v České republice je strukturované učení, která vychází z TEACCH programu<sup>1</sup> a Loovasovy intervenční terapie. Systém strukturovaného učení pomáhá dětem pochopit okolní svět, vytváří pro děti prostředí, ve kterém jsou úspěšné a rozumí mu. Základní pravidlo, které je využíváno při této metodě, je nastavení systému práce zleva doprava či shora dolů. (Adamus, 2016) Mezi základní principy strukturovaného učení řadíme individualizaci, strukturalizaci a vizualizaci. Co se týká individualizace, pod tento pojem nespadá pouze individuální volba metod a postupů, ale zahrnuje také individuální úpravu prostředí, individuálně volené úlohy, individuální formy vizualizačních stimulů, individuálně volenou formu komunikace a motivace. (Čadilová, Žampachová, 2008) Dalším principem je strukturalizace, která dětem s PAS napomáhá k lepší orientaci v čase a prostoru a také k lepší snášenlivosti změn. Vnáší do života dětem s PAS jasná pravidla, napomáhá pochopit posloupnost činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Přehlednou strukturou umožňujeme dětem s PAS ve školním prostředí předvídat, kde se jednotlivé činnosti provádějí, umožňujeme jim rozvíjet samostatnost a předcházíme problémovému chování. Třetím principem je vizualizace, která úzce souvisí se strukturalizací. Vizuelní podpora ulehčuje dětem s PAS orientovat se ve struktuře času a prostoru jednotlivých činností a také poskytuje dítěti určitou míru nezávislosti a samostatnosti. (Adamus, 2016)

Mezi další využívané metody patří aplikovaná behaviorální analýza (ABA). Jedná se o intervenční terapii, která se zaměřuje na chování a proces učení. Tato metoda umožňuje dětem s PAS lépe zvládat vzdělávání, a to za pomoci rozdělení obsahu do menších, lépe pochopitelných, celků. Tyto menší celky, mají jasně vymezen postup v jednotlivých krocích, které postupují od jednoduššího ke složitějšímu. Nejvýznamnějším principem metody ABA je individuální přístup. Metoda je využívána

---

TEACCH program vznikl v roce 1966 v Severní Karolíně v USA. Jedná se o modelový program péče o lidi s autismem v každém věku. Vychází z úzké spolupráce odborníků s rodiči, kdy rodiče působí jako koterapeuti a spolupracovníci odborníků.

nejen k vytváření základních dovedností, důležitých pro vzdělávání (naslouchání, sledování, napodobování apod.), ale také k vytváření komplexnějších dovedností (čtení, psaní, udržení dialogu apod.). (Čadilová, Žampachová, 2012)

Následujících šest kroků napomáhá pedagogům připravit se na výuku dětí s Aspergerovým syndromem a jejich úspěšné začlenění do kolektivu. Tyto kroky se nazývají:

- sebevzdělávání,
- spolupráce s rodiči,
- přizpůsobení prostředí třídy,
- rozvoj sociálních dovedností,
- realizace vzdělávacího programu,
- zvládnutí problémového chování. (Myles, Hagen, Holverstott, Hubbard, Adreon, Trautman, 2016)

**Sebevzdělání** a získání informací o Aspergerově syndromu pedagogům pomůže efektivně zvládnout specifické projevy těchto dětí a úspěšně vyučovat svou třídu. Děti s AS často potřebují k vypracování úkolu více času než děti intaktní. Časový limit může být pro děti s AS stresující, což může vést ke ztrátě zájmu o danou aktivitu. Také jakékoliv změny, zejména ty neočekávané, zvyšují u studentů s AS úzkost. Pedagog by se měl vyvarovat těmto změnám a na případné změny děti připravit a řádně je s dětmi prodiskutovat. Vhodné je vytvořit vyvážený program, například formou vizuálního plánu, který zahrnuje denní aktivity pro děti s AS. Při výuce dětí s AS je důležité přizpůsobit také jazyk. Doporučuje se vyjadřovat se přesně a jasně, vyhnout se sarkasmu, ironii, abstraktním pojmům a vždy se ujistit, že dítě pochopilo zadání úkolů, popřípadě poskytnout zadání úkolů vizuální formou. Rovněž potřebují tyto děti často ujištění, že postupují správně a pozitivně na ně působí chvála s přesným vyjádřením, za co jsou chváleni. Děti s AS často dobře reagují na pedagogy, kteří jsou: trpěliví, soucitní a pružní ve svých učebních stylech. (Myles, Hagen, Holverstott, Hubbard, Adreon, Trautman, 2016)

**Spolupráce s rodiči** s pedagogem se projevila jako velice přínosná. Jelikož rodiče znají své dítě nejlépe, mohou poskytnout pedagogovi důležité informace, díky kterým může přizpůsobit výuku dítěti s AS a vyhnout například afektu dítěte, pokud se vyvaruje stresorů. Osvědčila se i pravidelná setkávání pedagoga s rodiči,

na kterých si stanoví společné cíle vzdělávání a průběžně hodnotí jejich naplňování. (Carrington, Graham, dostupné z [https://www.researchgate.net/publication/27464127\\_Aspenger%27s\\_syndrome\\_learner\\_characteristics\\_and\\_teaching\\_strategies](https://www.researchgate.net/publication/27464127_Aspenger%27s_syndrome_learner_characteristics_and_teaching_strategies) 12. 10. 2017)

Při **přizpůsobování prostředí třídy** dítěti s AS by neměl pedagog zapomenout na zvýšenou citlivost smyslů těchto dětí. Třída by měla být uspořádána tak, aby podporovala orientaci a učení žáka a také minimalizovala rušivé elementy. Záleží nejen na fyzickém uspořádání věcí ve třídě, ale i na zvolení místa pro dítě s AS, které mu bude nejvíce vyhovovat. (Myles, Hagen, Holverstott, Hubbard, Adreon, Trautman, 2016)

Co se týká **rozvoje sociálních dovedností**, děti s AS pociťují touhu navázat přátelství s ostatními dětmi, avšak mají potíže se sociálními dovednostmi. Je tedy vhodné do učebních plánů zahrnout činnosti pro rozvoj sociálních dovedností. Může se jednat například využívání sociálních příběhů nebo tzv. pětibodové škály emocí, jež využívá čísla představující abstraktní myšlenky, jako například pocity, emoce a chování. (Myles, Hagen, Holverstott, Hubbard, Adreon, Trautman, 2016)

Pedagog rovněž **realizuje vzdělávací program**. V ČR se jedná o Plán pedagogické podpory v rámci 1. stupně podpůrného opatření a Individuálního vzdělávacího plánu v rámci 2. - 5. stupně podpůrného opatření.

Pedagog by měl být schopen zvládat **problémové chování dítěte**. Nejvhodnějším řešením, které se týká problémového chování, je předcházet situacím, které jsou pro dítě s AS stresující, a to za pomoci akademické, environmentální a sociální podpory a přizpůsobení prostředí. (Myles, Hagen, Holverstott, Hubbard, Adreon, Trautman, 2016)

Školní den obsahuje mnoho nepředvídatelných a neodhadnutelných situací a stává se často pro dítě s AS náročným. Učitelé a asistenti pedagoga mají za úkol dítěti s AS zajistit i při náhlých změnách nejvyšší možnou míru názornosti. Neznamená to však, že by měli dítě s AS chránit před všemi změnami, to ani možné není, naopak měli by do průběhu dne zařazovat změny, trénovat tak chování v těchto situacích a zvyšovat flexibilitu dítěte. (Tuckermann, Häußler, Lausmann, 2014)

### **3 PŘIPRAVENOST PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM**

V současné době ve vyspělých zemích převládá názor, že vzdělanost dětí závisí do určité míry na osobnosti učitele a jeho připravenosti na poměrně náročnou profesi. Připravenost pedagogických pracovníků je v poslední době často diskutovaným tématem, a přesto přesná definice tohoto pojmu není nikde vymezena. Cílem této kapitoly je přiblížit užívaný pojem připravenost pedagogických pracovníků, ale také vymežit pojmy pedagogický pracovník, učitel a asistent pedagoga. Dále je v této kapitole popsáno vzdělávání pedagogických pracovníků i jejich další vzdělávání.

#### **3.1 Vymezení pojmu pedagogický pracovník**

Pojem pedagogický pracovník definuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v aktuálním platném znění. Pedagogickým pracovníkem tedy rozumíme osobu, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost, a to za pomoci přímého působení na vzdělávaného. Pedagogický pracovník uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Označení pedagogický pracovník zahrnuje také zaměstnance, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v aktuálním platném znění vymezuje také kategorie pedagogických pracovníků, které jsou následující: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník. (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 379/2015 Sb.) Více se zaměřím na dva pojmy, které zastřešuje název pedagogický pracovník, a to na pojmy učitel a asistent pedagoga.

Obecně lze učitele popsat jako osobu, která řídí učení jiných osob. Jedná se o jednoho z hlavních účastníků vzdělávacího procesu, jenž spoluvytváří edukační prostředí a klima třídy. Stává se organizátorem a koordinátorem činnosti žáků, a také hodnotí proces učení a jeho výsledky. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) Učitel kladně rozvíjí osobnosti mladších generací prostřednictvím předávání kulturního dědictví. Učitelství vyžaduje nejen dlouhodobou specifickou přípravu, ale zvláště osobnost, vysokou profesionální motivaci, vysoký stupeň sebeovládání, empatii, kreativní schopnosti a respekt k žákům a k jejich osobnosti. (Kolář, 2012)

Speciální pedagog je definován v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 277) jako: „*Pedagog, který má vzdělání a kvalifikaci pro práci s osobami vyžadujícími zvláštní péči ve školách a zařízeních speciálního školství. Může se uplatnit ve vědecko-výzkumné, organizační a metodické činnosti příslušného oboru.*“.

Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při realizaci a organizaci vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Aktivně zapojuje žáka do všech činností, které jsou uskutečňovány ve škole, a také podporuje žákovu samostatnost. Asistent pedagoga tedy spolupracuje s pedagogickým pracovníkem a postupuje dle jeho pokynů při práci s žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění vyhlášky č. 270/2017 účinné od 1. 9. 2017)

### **3.2 Vzdělávání pedagogických pracovníků základních škol**

Počátek vzdělávání učitelů elementárních škol v českých zemích je možné datovat asi od poslední třetiny 18. století. V průběhu vývoje vzdělávání učitelů došlo k velkému množství změn, jejichž výsledkem je ucelená forma a obsah vzdělání, jaký známe dnes. V současné době mají instituce vzdělávající učitele společný jen legislativní rámec, který zahrnuje základní obsahové vymezení a vysokoškolský charakter. Mimoto má každá instituce své vlastní pojetí učitelské přípravy. (Vališová, Kasíková, 2007)

Co se týká pedagogických fakult, jejich vznik můžeme datovat do roku 1946. Od této doby prošly pedagogické fakulty řadou změn, a to nejen v názvu, ale i v délce, obsahu vzdělávání a studijního zaměření. Potřeba vysokoškolského vzdělání odpovídala

i odpovídá odbornosti a náročnosti práce učitele. Příprava učitele nemůže být chápána pouze jako teoretická a metodická, ale musí zahrnovat i odbornou praxi ve vzdělávání. (Hladílek in Somr, 2012)

Možnosti získání učitelské odborné kvalifikace je ukotveno v několika legislativních dokumentech. Podle Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR lze získat učitelskou kvalifikaci pouze vysokoškolským studiem a zákon č. 563/2004 Sb., stanovuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků. (Průcha, 2009) Vysokoškolská příprava učitelů je založena na rozsáhlém a důkladném všeobecném vzdělání. Podává budoucím učitelům intelektuální základ, jenž je potřebný pro jejich budoucí práci ve škole. Budoucí učitel by měl být schopen přijímat nové výzvy a být otevřen ke změnám. Dále by měl mít přehled v současném množství dostupných informací a umět se zaměřit na ty podstatné. (Nezvalová, 2001)

Vzdělávání učitelů je tvořeno třemi základními komponentami, kterými jsou:

1. *Odborné vzdělávání v předmětech učitelské aprobace.*
2. *Pedagogicko-psychologická příprava (pedagogické disciplíny, biologie dítěte a zdravotní péče, informační technologie, jazyková příprava, pedagogický výzkum, poradenství, multikulturní výchova, lidská práva).*
3. *Pedagogická praxe.* (Nezvalová, 2001, str. 5)

Učitelskou kvalifikaci lze získat absolvováním bakalářského a navazujícího magisterského studijního programu nebo magisterského pětiletého programu. Dle Registru vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů MŠMT, jsou budoucí učitelé připravováni na svou profesi na devíti pedagogických fakultách, a to v Brně, Olomouci, Praze, Ostravě, Plzni, Českých Budějovicích, Liberci, Hradci Králové a Ústí nad Labem. Učitelskou kvalifikaci lze získat také na filozofických, tělovýchovných a dalších fakultách, které mají akreditované programy pro vzdělávání učitelů např. Fakulta humanitních studií ve Zlíně na Univerzitě Tomáše Bati nebo Filozofická fakulta Univerzity Pardubice. (Průcha, 2009)

Co se týče vzdělání asistenta pedagoga, je též ukotveno v zákoně č. 563/2006 Sb. Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga jsou uvedeny v §20 výše zmíněného zákona, podle kterého může asistent pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami získat kvalifikaci několika způsoby, kterými jsou:



- vysokoškolským vzděláním, které získal studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- vysokoškolským vzděláním získaným v programu celoživotního vzdělání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky nebo absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- vyšším odborným vzděláním, které získal ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- získání vzdělání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studiem pro asistenty pedagoga,
- středním vzděláním oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, zakončeném maturitní zkouškou. (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 379/2015 Sb.)

Z vysokých škol nepřicházejí učitelé jako hotoví odborníci a absolventi by se měli po získání kvalifikace k vykonávání učitelské profese vzdělávat prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Další vzdělávání pedagogických pracovníků se řídí vyhláškou č. 2017/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariéřním systému pedagogických pracovníků. MŠMT zřídilo organizaci Národní institut pro další vzdělávání. Jedná se o organizaci s celostátní garancí dalšího vzdělávání a profesního rozvoje, které je určené pro pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, zahrnující i školské zařízení pro zájmové vzdělávání. Tato organizace zajišťuje:

- komplexní nabídku vzdělávacích služeb,
- konzultační služby,
- metodickou a odbornou podporu,
- reaguje na aktuální i specifické potřeby a požadavky škol,
- podporu pedagogů při vzdělávání žáků nadaných,

- podporu pedagogů při práci se specifickými skupinami žáků. (Národní institut pro další vzdělávání [online], [cit. 2018-03-06]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/o-nas>)

Zaměříme-li se na další vzdělávání pedagogických pracovníků ohledně vzdělávání žáků s PAS, tedy i dětí s Aspergerovým syndromem, můžeme uvést několik organizací, které nabízejí vzdělávací kurzy na dané téma. Národní ústav pro vzdělávání nabízí kurzy zaměřené na nácvik sociálních dovedností, práci s VOKS a také dlouhodobé výcviky profesního rozvoje například pro asistenty pedagoga. Mezi další organizace poskytující kurzy řadíme NAUTIS a APLA, které poskytují kurzy nejen pro odborníky, ale i pro rodiče a děti s PAS. Studium pro asistenty pedagoga, ředitele, učitele a vychovatele umožňuje Středisko služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. (Bazalová, 2017)

### 3.3 Přípravenost pedagogických pracovníků

V mnoha vyspělých zemích je v současné době přijímán názor, že úroveň vzdělání žáků je do jisté míry ovlivněna osobností učitelů, tedy i jejich připravenost na náročnou profesi. (Průcha, 2009) Přípravenost pedagogů nebo připravenost pedagogických pracovníků jsou pojmy, které jsou v poslední době hojně využívány. V pedagogické literatuře vymezení těchto pojmů bohužel nenalezneme. Pro vymezení pojmu připravenost je nutno zapátrat i v jiných oblastech než pouze v pedagogice.

Psychologický slovník definuje připravenost jako stav člověka, ve kterém je schopen něčeho dosáhnout na základě zkušenosti. Podle druhu zkušeností může být tento stav konceptualizován jako jednoduchý a biologicky determinovaný (např. sexuální připravenost) nebo jako vývojově a kognitivně komplexní (např. připravenost číst). (Reber, Reber, 2001)

Další psychologický slovník nedefinuje přímo pedagogickou připravenost, ale připravenost učební a to takto: „*specifická připravenost řešit velmi rychle všechny učební úkoly dané třídy, kt. vzniká opakováním řešení problémů urč. typu a na základě řešení úkolů nižšího typu se vytváří způsobilost, kt. umožňuje n. usnadňuje učení vyššího typu.*“ (Hartl, Hartlová, 2015, str. 467)

Vzhledem k tématu práce je vhodné definovat i připravenost pedagogů na inkluzivní vzdělávání. Simonová (Simonová, 2015, str. 8) „*Učitelskou připraveností k inkluzivnímu vzdělávání rozumíme takovou úroveň profesních kompetencí učitelů nutných pro inkluzivní vzdělávání, která umožňuje plnohodnotné začlenění žáků se SVP do běžné školy.*“ Předpokládá se, že pokud mají učitelé negativní postoj k inkluzi, nebudou disponovat kompetencemi k inkluzivnímu vzdělávání a také nepocítí významnou potřebu se dále rozvíjet v této oblasti a účastnit se aktivit na jejich další rozvoj. (Simonová, 2015) Připravenost pedagogů na inkluzivní vzdělávání souvisí s hodnotovými pilíři, které jsou považovány za základ práce každého učitele v rámci tohoto vzdělávání. Těmito pilíři jsou:

- respektování hodnoty diverzity žáků – odlišnost by měla být chápána jako přínos pro vzdělávání,
- podpora všech žáků – učitelé by měli mít vysoká očekávání, pokud jde o výsledky všech žáků,
- spolupráce – součástí přístupu každého učitele by měla být týmová práce a spolupráce,
- osobní profesní rozvoj – učitelé mají zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání. (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012)

Profesní připravenost pedagoga je tvořena vlastním úsilím učitele a taktéž kvalitou vysokoškolské přípravy pedagogů, nicméně obojí musí být v rovnováze. Nelze se vymlouvat na to, že pedagog má být schopný se neustále motivovat, přestože není náležitě připraven a podporován. Rovněž není možné se vymlouvat na nedostatečnou kvalitu přípravy budoucích pedagogů. (Strnadová, Hájková, Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9235/pripravenost-pedagogu-pro-inkluzivni-vzdelavani.html/>) Další pojmy, které jsou spojovány s připraveností pedagogů je pedagogická dovednost a pedagogická kompetence.

Na pojem pedagogická dovednost lze nahlížet z několika úhlů pohledu. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 194) vymezuje pedagogickou dovednost jako: „*Součástí profesních kompetencí učitelů a pedagogických pracovníků, předpoklad pro výkon pedagogických povolání.*“ Pedagogická dovednost bývá také vysvětlována jako činnost učitele, která je účelná, záměrná a zaměřená na řešení pedagogických situací. Jedná se o základ profesní identity

učitele a tvorba pedagogických dovedností je dlouhodobým procesem, který je zahájen rozhodnutím studenta stát se učitelem. Pedagogické dovednosti je možné rozdělit do čtyř skupin, kterými jsou:

- dovednosti týkající se plánování a přípravy vyučovací jednotky,
- dovednosti týkající se vlastní organizace a realizace vyučování,
- dovednosti, týkající se diagnózy a hodnocení výkonů žáků,
- dovednosti, týkající se sebehodnocení učitele.

Jednotlivé skupiny pedagogických dovedností na sebe navazují, vzájemně se prolínají a ovlivňují. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

V současné době nalezneme v české literatuře řadu definicí a klasifikací kompetencí učitele. Pojem kompetence definuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str.129) jako: „*V pedagogickém pojetí znamená schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejm. v pracovních a jiných životních situacích.*“ Dalším významným pojmem je kompetence učitele, který definuje Pedagogický slovník jako (Průcha Walterová, Mareš, 2009, str. 129): „*Soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství.*“ Kompetence můžeme dále dělit na profesní a osobnostní.

### 3.3.1 Profesní připravenost

Do objektivní připravenosti se zahrnuje především profesní kompetence a profesní standard pedagoga. Profesní kompetence Vašutová (Vašutová, 2004, str. 92) definuje jako: „*Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně.*“ Formulovat základní profesní kompetence učitelů je velice složitý úkol. Zásadním metodologickým krokem k formulování profesních kompetencí učitele bylo přiřadit funkce školy k cílům vzdělávání, a to vzhledem k aktuálním potřebám společnosti a vzdělávání.

V uceleném a sjednocujícím přístupu učitele bylo formulováno sedm oblastí kompetencí:

1. předmětová/oborová
  - např. učitel má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru,
2. didaktická a psychodidaktická
  - např. učitel ovládá strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině, má znalosti o RVP, dovede vytvořit ŠVP,
3. pedagogická
  - např. učitel ovládá procesy a podmínky výchovy, podporuje rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je,
4. diagnostická a intervenční
  - např. učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení, ovládá způsoby vedení žáků nadaných, rozpozná sociálně patologické projevy žáků,
5. sociální, psychosociální a intervenční
  - např. učitel vytváří příznivé pracovní prostředí a podmínky ve třídě, ovládá prostředky socializace žáků, ovládá prostředky pedagogické komunikace,
6. manažerská a normativní
  - např. učitel má základní znalosti o zákonech a normách týkajících se jeho profese, ovládá základní administrativní úkony, ovládá způsoby vedení žáků,
7. profesně a osobnostně kultivující
  - např. učitel ovládá široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, umí vystupovat jako reprezentant profese, je schopen sebereflexe. (Vašutová, 2004)

Na klíčových kompetencích učitele je založen tzv. profesní standard učitelství. Jedná se o profesní způsobilost, která je žádaná pro výkon učitelského povolání, tedy určitou normu. (Průcha, 2009). Profesní standard stanovuje zaměstnavatelská sféra z důvodu vymezení standardní kvalifikace a standardního výkonu pracovníků. Profesní

standard je podkladem pro vytvoření objednávky ze strany zaměstnavatelské sféry pro vzdělávací sféru. Vzdělávací sféra následně zakomponovává tyto požadavky do vzdělávacích programů a formuluje je jako vzdělávací standard neboli profil absolventa. (Vašutová, 2004). Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 367) definuje vzdělávací standard jako: „*Konkrétně vymezené obligatorní požadavky, které musí splnit žáci v určitých ročnících či stupních školy. Jsou formulovány jako vědomosti, dovednosti, ev. postoje a hodnoty, ve vztahu k plánovanému obsahu vzdělávání ve vyučovacích předmětech.*“ V České republice v případě učitelů definují profil absolventa fakulty připravující učitelé.

Co se týká objektivní připravenosti a inkluzivního vzdělávání, učitelé mají zodpovědnost za to, aby se všichni studenti z jakéhokoliv prostředí nebo se SVP cítili zahrnuti do kolektivu. Učitel vyučující žáky se specifickými vzdělávacími potřebami musí změnit své výukové strategie a vytvořit prostředí, které vyhovuje všem žákům ve třídě a měl by se vyvarovat jakýmkoliv předsudkům vůči žákům. (Zulu, 2014) Po přijetí dítěte se SVP do třídy, může učitel zaznamenat zvýšenou pracovní zátěž, jelikož musí věnovat větší čas přípravě na vyučování. Je nucen rozdělit svůj zájem mezi intaktní děti a děti se SVP, a to tak, aby žádná ze stran se necítila znevýhodněna. Učitelé se také potýkají s nárůstem administrativní činnosti, jelikož vypracovávají PLPP a IVP. Pro úspěšnost inkluzivního vzdělávání jsou vhodné pravidelné konzultace svých zkušeností se žáky se SVP s odbornými pracovníky center nebo poraden. (Müller, 2001)

### **3.3.2 Osobnostní připravenost**

V průběhu vývoje profese učitele se názory na jeho osobnost a připravenost na tuto profesi mění. Osobnostní kvality učitele ovlivňují realizaci výchovně-vzdělávacího procesu, ale i atmosféru ve třídě. Mezi osobnostní charakteristiky učitele, které jsou žádoucí při této profesi, se řadí morální bezúhonnost, odolnost vůči zátěži, komunikativnost, emocionální inteligence, schopnost sebereflexe. (Dyrtová, Krhutová, 2009)

Pedagog by měl disponovat kromě profesních kompetencí, které byly definovány výše i osobnostními kompetencemi. Vašutová (2002, str. 26) definuje osobnostní kompetenci jako: „*Osobnostní kompetenci budeme konkretizovat*

*jako vysokou míru osobní zodpovědnosti za pokrok žáků a vzdělávací výsledky školy spolu s morálními kvalitami člověka, který ovlivňuje osobnostní a hodnotový rozvoj žáka. Je zde zahrnuta také nezbytná pedagogická tvořivost, schopnost řešení problémů, kritické myšlení, schopnost týmové spolupráce, schopnost iniciování změn.*“

Osobnostní kompetence se postupně rozvíjejí prostřednictvím vzdělávání, sebevzdělávání a vlivem profesního prostředí. Nejedná se tedy o samozřejmost a je potřeba na jejím rozvoji pracovat. Je tedy nutné rozvoj těchto kompetencí zahrnout nejen do přípravného vzdělávání pedagogických pracovníků, ale i do jejich dalšího vzdělávání. U osobnostní kompetence je především důležitá vysoká úroveň socializace, která je spojována s porozuměním, empatií a tolerancí. Dalšími vlastnostmi, které charakterizují osobnostní kvalitu učitele, jsou zájmy a všeobecný kulturní a politický rozhled. (Vašutová, 2002)

Dle Vašutové (2002, str. 30) osobnostní kompetence zahrnují:

- *„psychickou odolnost a fyzickou zdatnost,*
- *empatii, toleranci,*
- *osobní postoje a hodnotové orientace,*
- *osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení,*
- *osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost, aj.).“*

Pokud se zaměříme na inkluzivní vzdělávání, je zřejmé, že klade vysoké nároky na osobnost učitele. Zde hrají roli postoje učitelů a jejich vlastní očekávání vůči studentům se speciálně vzdělávacími potřebami. Tyto postoje určují jejich připravenost přijmout inkluzivní vzdělávání. Učitelé s negativními postoji k inkluzivnímu vzdělávání musí být připraveni tyto postoje měnit a rozvíjet. Postoje učitelů jsou do značné míry ovlivněny informacemi. Ti učitelé, kteří jsou dobře informováni o různých typech postižení, jsou více připraveni k tomu, aby realizovali inkluzivní vzdělávání. (Zulu, 2014) Inkluzivní vzdělávání ovlivňuje i pedagogický sbor jako celek. Učitelé by si měli předávat mezi sebou užitečné informace, které ovlivňují vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Značné množství odborníků se shoduje, že většina pedagogů není připravena na inkluzivní vzdělávání, a to po osobnostní i vědomostní stránce. (Šmelová, Souralová, Petrová, 2017)

# PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části diplomové práce jsou popsány cíle výzkumu, výzkumné otázky a realizace výzkumné části. Záměrem této části diplomové práce je analýza a interpretace získaných dat.

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Praktická část diplomové práce zkoumá, nakolik se cítí být pedagogičtí pracovníci základní školy ZŠ nám. Míru, Kojetín připraveni na výuku dětí s Aspergerovým syndromem. Tato kapitola obsahuje popis realizace výzkumu a výběr výzkumného vzorku na výše uvedené základní škole.

### 4.1 Volba výzkumné strategie

Vzhledem ke zvolenému tématu a cíli diplomové práce je praktická část realizována prostřednictvím kvalitativního výzkumu. Kvalitativní metody výzkumu nám pomáhají získat detailní informace o zkoumaném jevu, které se těžko podchycují v kvantitativních metodách. Tato výzkumná metoda je používána k objevení a porozumění podstaty jevů, o kterých máme zatím málo informací. Také je možné tuto metodu využít k vytěžení nových pohledů na věc, o kterých již něco víme. (Strauss, Corbin, 1999)

Kvalitativní výzkum je induktivní proces, jelikož výzkumník začíná vyhledávat pravidelnosti vyskytující se v datech a formulovat předběžné závěry až poté, co nasbírá dostatečné množství dat. „*Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 24)



## 4.2 Cíle výzkumu

Cílem výzkumného šetření bylo prostřednictvím kvalitativních technik sběru dat (formou polostrukturovaného rozhovoru) zjistit, analyzovat, interpretovat a deskribovat připravenost a zkušenosti pedagogických pracovníků se společným vzděláváním dětí s Aspergerovým syndromem.

Podle Maxwella (2005, in Švaříček, Šedřová, 2007) rozlišujeme tři typy cílů, a to intelektuální, praktický a personální. Pro toto výzkumné šetření byly definovány cíle takto:

### Intelektuální:

- Cílem práce je zjistit míru připravenosti a zkušeností pedagogických pracovníků se společným vzděláváním dětí s Aspergerovým syndromem.

### Praktický:

- Získané informace mohou být použity pro zkvalitnění přípravy pedagogických pracovníků v rámci jejich vzdělávání.

### Personální:

- Vzhledem k mému studijnímu oboru, předpokládám, že se s tématem práce budu setkávat v praxi a považuji jej za významné.

Základní výzkumná otázka je stanovena následovně: ***„Jak jsou pedagogičtí pracovníci základních škol osobnostně i profesně připraveni na vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem?“***

Základní výzkumná otázka je dále rozvíjena specifickými výzkumnými otázkami, které zní:

- Jak v současné době vnímají pedagogičtí pracovníci jejich připravenost na výuku dětí s AS?
- Jaké jsou znalosti pedagogických pracovníků ohledně tvorby prostředků, které zefektivňují vzdělávání dětí s AS?
- Jak pedagogičtí pracovníci hodnotí spolupráci se SPC, PPP?
- Jaký je osobní názor pedagogických pracovníků na vyhlášku č. 27/2016 Sb.?

### 4.3 Realizace výzkumu

Kritériem pro výběr pedagogických pracovníků, kteří by se zúčastnili výzkumného šetření, byla zkušenost se vzděláváním dětí s diagnostikovaným AS. Hledání vhodných pedagogických pracovníků probíhalo prostřednictvím oslovení vedoucích pracovníků základních škol. Náhodným výběrem bylo vybráno 7 základních škol v Olomouckém kraji. Vedoucím pracovníkům základních škol byl zaslán e-mail prostřednictvím, kterého jim byla nabídnuta účast na výzkumném šetření, pokud splňují dané kritérium, tedy zkušenost se vzděláváním dítěte s AS. Na nabídku účasti ve výzkumu odpověděli ze tří škol. Jedna odpověď byla kladná a dvě odpovědi byly negativní. Zbylé čtyři školy na nabídku vůbec nereagovaly. Vedoucí pracovník školy, který projevil zájem o výzkumné šetření, zaslal také informace o počtu dětí s AS, které se vzdělávají na základní škole.

Výzkumné šetření bylo realizováno na Základní škole náměstí Míru 83, Kojetín. Vzhledem k získané informaci o tom, že školu navštěvovali již čtyři děti s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem.

Jedná se o základní školu úplnou, která dětem poskytuje základní vzdělání od 1. třídy až po 9. třídu. Škola není specificky zaměřena. Na škole pracuje 29 pedagogů a 7 asistentů pedagoga. Počet žáků je na hranici kapacity školy, v letošním školním roce se jedná o 455 žáků. Na základní škole je celkem 21 tříd, což činí průměrně 22 děti na jednu třídu. (Plán práce školy: Školní rok 2017-2018)

Vedoucí pracovník poskytl seznam dvanácti pedagogických pracovníků, kteří v rámci své praxe vyučovali děti s AS. Oslovila jsem všech dvanáct pedagogických pracovníků formou e-mailu, zda mají zájem účastnit se výzkumného šetření. Pouze dva pedagogičtí pracovníci odpověděli, že o výzkumné šetření zájem nemají, zbylých deset pedagogických pracovníků zájem projevilo.

V rámci výzkumného šetření byla oslovena i koordinátorka pro oblast autismu, zda by byla ochotna zodpovědět dotazy, týkající se vzdělávání dětí s AS. Koordinátorka pro oblast autismu byla oslovena z důvodu získání pohledu na danou problematiku z hlediska speciálně pedagogického pracovníka. A také zjištění statistických údajů, kolik dětí s AS žije v České republice. Co se týká statistických údajů, bylo zjištěno, že celorepublikové údaje nejsou zpracovány. Získání kontaktu bylo poměrně náročné,

jelikož na internetových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je vložena stará e-mailová adresa, která již není používána. Pátrání pokračovalo dále a aktuální e-mailová adresa byla nalezena na internetových stránkách <http://www.nadejeproautismus.cz/sit-podpory/msmt/krajske-koordinatorky-pro-oblast-autismu/>. Paní koordinátorka byla velice ochotná a domluvila si se mnou osobní schůzku, na které zodpověděla veškeré mé dotazy.

#### **4.4 Použité výzkumné metody**

Sběr dat v rámci výzkumu byl prováděn formou individuálního hloubkového polostrukturovaného rozhovoru. Jedná se o metodu sběru dat, která bývá využívána v kvalitativním výzkumu.

Rozhovor je jedna z nejčastěji používaných metod sběru dat v rámci kvalitativního výzkumu. Rozhovor neboli interview je moderovaný a prováděný rozhovor s daným cílem a účelem. Je prováděn s jednou, maximálně třemi osobami. Můžeme jej rozdělit do tří základních skupin, kterými jsou:

- nestrukturované rozhovory,
- polostrukturované rozhovory,
- strukturované rozhovory. (Miovský, 2006)

Polostrukturovaný rozhovor je nejrozšířenější podoba rozhovoru, jelikož odbourává nedostatky strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor ovšem vyžaduje náročnější technickou přípravu než nestrukturovaný rozhovor. Vytváří se určité schéma otázek, které je pro badatele závazné. Pořadí otázek se může měnit dle potřeby a průběhu rozhovoru. Toto schéma otázek je badatelem průběžně doplňováno dalšími otázkami, tzv. otázkami doplňujícími. (Miovský, 2006)

Pro vyhodnocování a interpretaci dat byla zvolena metoda zakotvené teorie. Jedná se o induktivně odvozenou teorii, která vychází ze zkoumaného jevu, jenž reprezentuje. Systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a jejich následnou analýzou je teorie odhalena, vytvořena a také prozatímně ověřena. Jednotlivé fáze zakotvené teorie se vzájemně doplňují. (Strauss, Corbin, 1999)

## 4.5 Struktura rozhovoru

Pro účely praktické části diplomové práce byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Před zahájením sběru dat, bylo vytvořeno schéma polostrukturovaného rozhovoru, které vycházelo z cílů praktické části diplomové práce. Dané schéma bylo rozvíjeno okruhy otázek, na které jsem se následně dotazovala v polostrukturovaném rozhovoru. Jednalo se o flexibilní plán, který umožňoval pořadí otázek měnit při vedení rozhovoru, a to dle reakcí účastníků výzkumu. Otázky byly sestaveny od obecnějších k otázkám konkrétnějším. Seznam otázek, které byly využívány při rozhovorech, je uveden jako příloha číslo 2. Otázky byly rozděleny do čtyř základních okruhů a to:

- Pociťovaná připravenost pedagogických pracovníků.
- Znalost pomůcek a didaktického materiálu pro děti s AS.
- Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními.
- Znalost vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Před samostatným sběrem dat proběhl předvýzkum, ve kterém byla ověřena vhodnost formulace otázek, zda jsou všechny srozumitelné. Předvýzkumu se účastnil jeden pedagogický pracovník. Při předvýzkumu bylo zjištěno, že je vhodné změnit pořadí otázek a také dvě otázky přeformulovat, pro jejich nedostatečnou srozumitelnost.

## 4.6 Sběr dat

Realizace polostrukturovaných rozhovorů byla prováděna na Základní škole náměstí Míru, Kojetín. Kvůli soukromí, byly prováděny rozhovory vždy pouze za přítomnosti badatele a dotazovaného, a to převážně v kabinetu výchovného poradce nebo v jednotlivých kabinetech pedagogických pracovníků. Časový rozsah rozhovoru se pohyboval průměrně kolem 30-40 minut. Před zahájením rozhovoru byly informanti seznámeni s cílem výzkumu a byli také upozorněni na to, že není jejich povinností odpovědět na všechny otázky. Pokud by se tedy necítili komfortně při některé otázce, nemusejí na ni odpovědět. Dále byl informantům předložen Informovaný souhlas (příloha číslo 3), který po prostudování všichni pedagogičtí pracovníci podepsali. Podepsáním Informovaného souhlasu informanti souhlasili s nahráváním rozhovoru a použitím informací, které poskytnou, v mé diplomové práci.

Průběh rozhovoru byl zaznamenáván na mobilní telefon. Tento způsob záznamu umožňoval věnovat veškerou pozornost informantům, a klást jim doplňující otázky, které rozvíjely dopodrobna jejich odpovědi. Během rozhovorů panovala uvolněná atmosféra a všichni informanti velice dobře spolupracovali. Někteří informanti sdělili, že jsou rádi za možnost vyjádřit se k danému tématu. Jeden informant napsal dokonce e-mail, kterým chtěl doplnit informace, které poskytnul, jelikož se mu mé otázky rozležely v hlavě. Přepis jednoho rozhovoru je uveden v příloze číslo 4.

Při realizaci rozhovorů bylo potřeba některé otázky dovysvětlit, popřípadě se doptávat dílčími podotázkami. Někteří účastníci výzkumu nebyli příliš sdílní a bylo potřeba klást větší množství podotázek. Dvěma účastníkům výzkumu bylo potřeba vysvětlit pojem supervize, na který jsem se dotazovala. Někteří účastníci svými odpověďmi předcházeli otázkám, které ještě nebyly položeny.

Rozhovory byly dále přepsány v jejich plném znění. Vynechány byly pouze přeréknutí a jiné projevy než slovní. Kvůli zachování anonymity jsou v textech vynechána jména informantů.

## **4.7 Výzkumný vzorek**

Jak jsem již zmínila výše, zájem o výzkumné šetření projevilo deset pedagogických pracovníků a koordinátorka pro oblast autismu. Jednalo se o pět pedagogů vyučujících na 1. stupni ZŠ, tři pedagogy vyučující na 2. stupni ZŠ, jednu asistentku pedagoga a rozhovor poskytnul také vedoucí pracovník školy.

Nyní budou uvedeny krátké charakteristiky jednotlivých účastníků výzkumu.

### **Informant A**

Informantka A (38 let) vystudovala obor učitelství českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ a obor speciální pedagogika pro 2. stupeň ZŠ a střední školy. Na ZŠ působí jako učitelka českého jazyka a vyučuje také Předmět speciálně pedagogické péče. Jako učitelka pracuje třetím rokem a předtím působila pět let jako asistentka pedagoga. Na ZŠ nám. Míru působí pátým rokem. S dítětem s AS se poprvé setkala před čtyřmi lety. Celkem se setkala se třemi dětmi s AS. Nejdříve dělala jednomu dítěti s AS

asistentku pedagoga, dále se setkala s dalším dítětem s AS v družině, kde působila jako vychovatelka a další dítě s AS vyučovala na druhém stupni z předmětu Český jazyk.

### **Informant B**

Informantka B (36 let) vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika. Nyní pracuje na základní škole prvním rokem jako učitelka, dříve zde působila sedm let jako asistentka pedagoga a vychovatelka ve školní družině. S dítětem s AS se poprvé setkala jako asistentka pedagoga a za svou praxi se setkala celkem se čtyřmi dětmi s touto diagnózou.

### **Informant C**

Informantka C (36 let) vystudovala obor vychovatelství a obor předškolní a mimoškolní pedagogika na střední pedagogické škole. Na základní škole pracuje jako asistentka pedagoga třetím rokem a celkem v učitelské praxi působí celkem 14 let. S dítětem s AS se setkala poprvé před 8 lety.

### **Informant D**

Informantka D (45 let) vystudovala obor učitelství pro 2. stupeň se zaměřením na tělesnou výchovu a přírodopis. Dále má vystudované Speciální studium pro prevenci sociálně patologických jevů a pracuje na škole jako metodik prevence. V učitelské praxi působí celkem 20 let a na ZŠ nám. Míru vyučuje 12 let. S dítětem s AS se poprvé setkala před dvěma lety při vyučování předmětu přírodopis. Vyučuje jej již dva roky.

### **Informant E**

Informantka E (53 let) vystudovala učitelství pro 1. stupeň ZŠ. V učitelské praxi působí celkově 25 let. Poprvé se setkala s dítětem s diagnostikovaným AS před pěti lety a vyučovala jej po dobu dvou let.

### **Informant F**

Informantka F (46 let) vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ s rozšířenou tělesnou výchovou. Jako učitelka na ZŠ nám. Míru pracuje 11 let a celkově působí v učitelství 25 let. Za svou učitelskou praxí se setkala se dvěma dětmi s diagnózou AS a oba dva učila po dobu tří let.

### **Informant G**

Informantka G (43 let) vystudovala na filozofické fakultě obor ruština pro hospodářskou sféru, cestovní ruch a angličtinu. Na ZŠ nám. Míru vyučuje předmět anglický jazyk na 1. i na 2. stupni a ruský jazyk na 2. stupni ZŠ. Působí zde 21 let. Dítě s AS učí po dobu šesti let předmět anglický jazyk.

### **Informant H**

Informantka H (51 let) vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací na tělesnou výchovu. Dále vystudovala dodatečný kurz Logopedické prevence. V učitelské praxi působí 28 let. S dítětem s AS se setkala poprvé před 8 lety a celkem vyučovala dvě děti s touto diagnózou.

### **Informant CH**

Informantka Ch (41 let) vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ. V učitelské praxi působí celkem 18 let a na ZŠ nám. Míru působí 16 let. Dítě s diagnostikovaným AS vyučovala po dobu pěti let.

### **Informant I**

Informant I (53 let) vystudoval obor učitelství pro 2. stupeň ZŠ se zaměřením na tělesnou výchovu a biologii. V učitelské praxi působí 29 let. Na ZŠ nám. Míru působí jako vedoucí pracovník. S dítětem s AS se poprvé setkal před pěti lety při spolupráci se SPC a třídním učitelem.

## **Informant J**

Informantka J není pedagogickým pracovníkem základní školy, kde byl výzkum prováděn. Jedná se o koordinátorku pro oblast autismu. Co se týká kompetencí, tak má monitorovat potřeby skupiny dětí s PAS v Olomouckém kraji. Má spolupracovat s příslušnými odbory na Krajském úřadu a podle možností se spolupodílet na tvorbě koncepce poradenského systému v kraji.



## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Tato kapitola je považována za zásadní část diplomové práce. V této kapitole jsou údaje, získané za pomoci polostrukturovaných rozhovorů, analyzovány a interpretovány metodou zakotvené teorie. Autory zakotvené teorie jsou Strauss a Glaser. Analýza dat prostřednictvím zakotvené teorie je proces, který prochází třemi stadii, jimiž jsou otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. (Strauss, Corbin, 1999). V zakotvené teorii se vykládá kódování jako operace, při kterých jsou zjištěné informace analyzovány, konceptualizovány a znovu skládány novým způsobem. (Miovský, 2006)

### 5.1 Otevřené kódování

Otevřené kódování představuje základní analytický krok, jenž je definován jako: „...část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů.“ (Strauss, Corbin, 1999, str. 43)

Prvním krokem analýzy v otevřeném kódování je konceptualizace údajů. Jedná se o odhalování určitých témat v textu a přiřazení jim označení, reprezentující daný jev. Podobným tématům mohou být přidělena stejná označení, abychom eliminovali jejich počet. Jakmile jsou určena témata, může se přejít ke kategorizaci. Což je proces, kdy se jednotlivá témata seskupují dle podobnosti do jednotlivých kategorií. (Strauss, Corbin, 1999)

Následující text bude obsahovat rozbor rozhovorů a vytvořené kategorie. Otevřené kódování probíhalo analýzou dat tzv. „řádek za řádkem“. Znamená to tedy, že byly pečlivě zkoumány jednotlivé větné úseky, někdy i jednotlivá slova. (Strauss, Corbin, 1999). Výsledkem otevřeného kódování je 10 kategorií. Za popisem každé kategorie jsou uvedeny přímé citace informantů. Jednotlivé kategorie jsou:

- uplatňované přístupy k dětem s Aspergerovým syndromem,
- specifika dětí s Aspergerovým syndromem,
- připravenost pedagogických pracovníků,
- využívané zdroje informací,
- Individuální vzdělávací plán a Plán pedagogické podpory,

- spolupráce se školskými poradenskými zařízeními,
- spolupráce s rodiči dítěte s Aspergerovým syndromem,
- náročnost vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem,
- znalost vyhlášky č. 27/2016 Sb.,
- supervize.

### **1. kategorie: Uplatňované přístupy k dětem s Aspergerovým syndromem**

Do první kategorie byly zařazeny přístupy, které pedagogičtí pracovníci uplatňují při práci s dítětem s AS a také pomůcky a didaktický materiál, který využívají při práci s těmito dětmi. V této kategorii se vyskytovaly pojmy jako důslednost, pevný režim, individuální přístup, úprava pokynů, vysvětlování sociálních situací, podpora v kolektivu, řešení šikany, úprava didaktického materiálu, obrazové materiály.

Z rozhovorů vyplývá, že většina pedagogických pracovníků považuje za důležité si s dítětem s AS stanovit jasná pravidla a být důsledný při jejich dodržování. Také popisují, jak důležité je vytvoření si kladného vztahu k dítěti a vytvořit mu prostředí, ve kterém se bude cítit bezpečně. Jako zásadní uvádějí uplatňování individuálního přístupu k dítěti a taktéž vysvětlování jednotlivých sociálních situací.

Informant A: *„Myslím si, že hodně důležitá je důslednost a zachování daného režimu.“*

Informant B: *„Vlastně se mi vždycky osvědčilo, jasně si s tím dítětem stanovit, jak co bude probíhat, kdy to bude probíhat a jaká změna může nastat. Jde o to otevřít se jim, aby oni ucítili, že víme, jak jsou na tom a umíme s tím pracovat. Souvisí to s tím, jak člověk to dítě zná a jak ho vnímá.“*

Informant F: *„Zcela základní je to dítě pochopit, a prostě mít ho rád, protože bez toho to nejde. Protože oni jsou na jednu stranu jiní, ale na druhou stranu jsou to úžasné děti. A bez pochopení těch jejich problémů by to nešlo. Pochopit, že to nedělají schválně, ale že věcem spíš opravdu nerozumí. Oni potřebují věci víc vysvětlit, ale jejich způsobem, aby to oni pochopili. V momentě, kdy jsme si řekli pravidla, která jsou pro ně důležitá, tak to jelo naprosto v pohodě. (...) Hlavně uplatňovat totálně individuální přístup, každý potřebuje něco zcela jiného a není možné mít šablonu. Šup, máš AS, tak se k tobě chovám takto.“*

Informant H: „S těmito žáky byla práce na jednu stranu trošku obtížná, na druhou stranu byla zajímavá. Pokud člověk zjistil, co potřebují ke spokojenosti a pocitu bezpečí, tak nakonec tito žáci, pokud byli spokojeni, byli někdy i přínosem pro kolektiv.“

Co se týká využívaných pomůcek a úpravy didaktického materiálu, v rozhovorech pedagogičtí pracovníci uvádí, že většina nevyužívala při práci s dětmi s AS speciální pomůcky. Převážně je ani nenapadaly pomůcky, které by byly pro práci s těmito dětmi vhodné. Jednalo se spíše o přidávání úkolů navíc nebo naopak o zkrácení zadaného úkolu.

Informant A: „Vím, že se používají obrázkové systémy a obrázkové lišty na denní režim. Myslím si, že těm dětem to pomáhá zorientovat se ve všem. S úpravou didaktického materiálu zkušenost nemám, nebylo potřeba jej upravovat.“

Informant B: „Vhodné pomůcky mě nenapadají. Myslím si, že tam jde hodně o to, pracovat s tím, co máme a není to o nějakém materiálním zázemí. (...) Upravuji pokyny, ale není to o tom, že bych pro ně musela změnit pracovní podklad od základů. Jakmile jim vysvětlím zadání jejich řečí, tak je to všechno v pořádku.“

Informant E: „Já jen vím, že existují obrázky, kde jsou vlastně znázorněny ty pokyny jednoduché, aby to dítě reagovalo, tak to vím. (...) Já jsem měla nějaké kartičky, ale jakoby vlastní výroby. Ale jelikož jsem ho dostala ve 4., 5. třídě, tak si myslím, že ani na ten systém nebyl navyklý, takže spíš to řešila paní asistentka. (...) Když byl pracovní list, písemka, tak jsem musela myslet na to, že tomu žákovi uberu práce.“

Informant F: „Ty dva, co jsem měla, tak nepotřebovali pomůcky. Ti opravdu potřebovali vysvětlovat a komunikovat, mluvit, ukazovat určité situace, ale speciální pomůcky ne, protože oni intelektově na tom byli tak dobře, že nebylo potřeba speciálních pomůcek.“

Informant H: „Žádné speciální pomůcky jsem využívat nepotřebovala. Celá třída, takže i žák s AS, jsme využívali hodně názorných pomůcek, takže obrázky, číslice, číselné osy a všechno, co je potřeba při vzdělávání žáků v první až třetí třídě. (...) Občas

*bylo potřeba individuální vysvětlení úkolů, ale nic nebylo třeba upravovat, alespoň do 3. třídy ne. Spíše šlo někdy o přidání úkolů, hlavně v matematice.“*

Pedagogičtí pracovníci také uvádějí, že byla potřeba dítě podporovat v kolektivu. V některých případech se rozvinula i šikana, která byla následně řešena.

Informant G: *„Ostatní děti, jak se k němu třeba někdy chovají, tam musí člověk reagovat, podporovat ho v kolektivu, ať se mu neposmívají. Takže řešení vztahů ze strany spolužáků.“*

Informant H: *„Když to prostředí ve třídě bylo pro něj bezpečné, dokázal spolupracovat a začlenit se do kolektivu. (...) Jelikož ta situace byla v prvním mém případě od první třídy, takže si děti samy všimly, že spolužák je nějakým způsobem jiný, ale braly to jako úplně obyčejnou věc. Naopak vzhlíželi k některým jeho schopnostem, takže v kolektivu problém žádný nebyl.“*

Informant CH: *„Řešili jsme třeba i chování s kolektivem nebo vůbec s jinými dětmi i z celé školy a gymnázia. Děti umí být zlé, řekli si mezi sebou, že jí vadí tleskání a když potkala gympláky na cestě z oběda, tak na ni tleskali i oni.“*

Informant I: *„Řešila se zde šikana žáka s AS, spolupracovali jsme s Okresním metodikem prevence a Českou školní inspekcí. Okresní metodik prevence provedl diagnostiku třídy, ze které vyplynulo, že došlo k šikaně. Následovalo řešení s celou třídou.“*

Koordinátorka pro oblast autismu považuje za velice důležité, navázat vztah s dítětem s AS, přijmout jej a zjistit například, které smyslové vjemy jsou jemu nepříjemné. Poukazuje i na to, že AS je tak rozmanitý syndrom, že nelze použít u všech dětí s AS stejný přístup. Zdůrazňuje také potřebu vizuální podpory při vyučování.

Informant J: *„Primárně musí být učitel nastaven pro to, aby to dítě přijal, aby byl schopen ho vůbec vzdělávat nebo s dítětem, jakkoliv pracovat. Bez toho to nejde. (...) Není jedna metoda, která by byla aplikovatelná u všech dětí. (...) Častokrát taky hodně podceňují potřebu vizualizace, řeknou: „ale vždyť on tomu rozumí“, ale nechápou, že ta vizuální podpora mu hodně pomáhá a že jenom to, co je pouze řečeno, jde kolem dítěte, aniž by to dítě zachytilo. Ale to jsou už ty nuance, které si ten učitel musí zjistit, protože na to pak navazují další intervence, a i třeba tvorba IVP.“*

## 2. kategorie: Specifika dětí s Aspergerovým syndromem

Do druhé kategorie byly uvedeny specifické projevy dětí s AS, které zaznamenali jednotliví pedagogičtí pracovníci. V této kategorii se objevovaly pojmy jako nadprůměrnost, encyklopedické znalosti, rozdílné vyjadřování, rozdílná mimika, citlivost smyslů, vlastní svět, znalost svých hranic, vnímání autorit.

Informant A: *„Ten jeden žák na druhém stupni, ten byl stále duchem nepřítomen.“*

Informant B: *„Setkala jsem se zatím s tím, že jsou opravdu inteligentní.“*

Informant C: *„Byl prostě jiný než ostatní, byl samotářský, měl úplně svůj vlastní svět.“*

Informant D: *„On mluvil jak kniha, nádherně. (...) Měli jsme toho žáka na lyžáku, třetí den večer přišel a říkal: Já už tady dýl být nemůžu, já bych měl takové trauma, je to již přes moje hranice. Prostě nás postavil k hotové věci, že ráno jede domů.“*

Informant F: *„On to měl ještě tak zařízené, že někoho bral jako autoritu a někoho vůbec. Takže já jsem měla to štěstí, že mě jako tu autoritu bral. Co jsem řekla, to bylo naprosto pravidlo. (...) A fascinovalo mě, že každý z nich má prostě nějakou oblast strašně vysoko, že jsou nadprůměrní. Každý byl tedy v něčem jiný. A pak mě fascinovaly ty jejich encyklopedické znalosti.“*

Informant CH: *„Melodii hlasu měla jinou, že tak jako zdůrazňovala některá slova, valila na mě oči, taky tu mimiku měla jinou. (...) Ona se dobře učila, měla i dobrou paměť, ale občas bylo vidět, že třeba ta logika jí chybí, například v matematice.“*

Koordinátorka pro oblast autismu poukazuje na citlivost těchto dětí, na nejrůznější senzorycké podněty, které intaktním dětem nedělají žádné potíže. Doporučuje provést vstupní pedagogickou diagnostiku, v níž se zjistí případné negativní reakce dítěte na některé podněty, které lze následně eliminovat.

Informant J: *„Tyto děti jsou přecitlivělé na zvuky, na umístění třeba ve třídě, s tím už pak souvisí i další strategie vyučování, jak eliminovat ty senzorycké podněty, které mu můžou poskytovat opravdu až fyzickou bolest. (...) Je tam i u těchto dětí často*

*velký problém s integrací různých vjemů, poznatků. Je tam častá zaměřenost na detail, že například nevyslechnou instrukci komplexně. Paní učitelka to pak bere, že nedává pozor nebo že dělá naschvály. (...) Není problém s obsahem učiva, to dítě se třeba mentálně vyrovná vrstevníkům, ale právě pro tyto své specifické potíže není schopno si ty informace zpracovat a následně s nimi i pracovat dál.“*

### **3. kategorie: Přípravenost pedagogických pracovníků**

Třetí kategorie se zaměřuje na připravenost pedagogických pracovníků pro práci s dětmi s AS. Cítí-li se být připraveni na práci s těmito dětmi a také, zda si myslí, že mají dostatek informací o dané problematice. V této kategorii se objevují pojmy jako znalost potřeb dětí s AS, zájem o problematiku, zájem o školení, neznalost přístupů k dítěti s AS, nedostatek informací, odkázanost na samostudium, chabá připravenost, zájem o školení, osobnost učitele, nedostatečné vzdělání asistentů pedagoga, vliv délky praxe, vliv vzdělání.

Z rozhovorů vyplývá, že pedagogičtí pracovníci se cítí nepřipraveni po odborné stránce na práci s dětmi s AS. Chybí jim informace o dané problematice a také náměty na práci s těmito dětmi. Co se týká osobnostní připravenosti, tak většinou odpovídali kladně, že jsou schopni se dítěti přizpůsobit a individuálně se mu věnovat. Koordinátorka pro oblast autismu udává, že velký vliv na připravenost má osobnost pedagogického pracovníka.

*Informant A: „Tak přesto, že mám rozestudovanou speciální pedagogiku, tak si myslím, že bych taky potřebovala více informací. Víc nápadů a námětů, jak s těmito dětmi pracovat.“*

*Informant B: „Celkově musím říct, že asi málokdo je připraven. Málo komu se podaří pochopit, o co tam jde. Spousta lidí vnímá tyto děti spíše jako děti s nějakou poruchou a nerozumí tomu, jakým způsobem oni vnímají. (...) Mám pocit, že ty děti, jakmile ucítí, že moje osobnost je připravena na to, vyjít jim vstříc, tak to všechno funguje.“*

*Informant F: „Po odborné stránce se připravena být necítím. Já si myslím, že kdyby ve třídě bylo zase další dítě s AS, zas by to muselo být jinak. Zjistila jsem totiž,*

*že nejsou dva žáci s AS, kteří by byli stejní. Po osobnostní stránce, věřím si, že bych si tu cestu našla. Jde o to mít chuť se tomu dítěti věnovat.“*

Informant H: *„Připravena se cítím být velice málo. Moje příprava tkví v samostudiu a zjišťování informací kde se dá. Samozřejmě praxe, kdy už jsem dva takové žáky učila, mě napomáhá k rozpoznávání náznaků, které by mohly vést k PAS.“*

Informant J: *„Vždycky to vychází z osobnosti toho učitele. Je to vlastně jeho taková i možná otázka prestiže, jestli si třeba poradí s tímto žáčkem, ale jsou pedagogové, které můžeme instruovat, můžeme jim dát literaturu, můžeme jim dát konkrétní příklady, ale stejně to nepadne na úrodnou půdu a přijedeme příště a jsou ty jejich stesky a nářky pořád stejné.“*

Co se týká vlivu délky praxe a vzdělání pedagogů na připravenost pedagogických pracovníků, informanti v rozhovorech sdělovali, že díky delší praxi mají více zkušeností a ví, jak s dětmi jednat a dokáží se lépe přizpůsobit. Jelikož většina pedagogických pracovníků studovala více jak před 10 lety, uvádějí, že jejich vzdělání nemá příliš vliv na jejich připravenost. Pouze jeden pedagogický pracovník uvedl, že se účastnil školení na téma vzdělávání dětí s PAS. Ostatní pedagogičtí pracovníci uvedli, že by měli zájem o školení týkající se dané problematiky. Koordinátorka pro oblast autismu uvádí, že lepší výsledky mají na školách, kde již dítě s AS měli a pedagogové s ním mají již zkušenost.

Informant B: *„Vysokoškolské vzdělání mou připravenost asi nijak neovlivnilo, protože ta praxe je zkrátka úplně jiná, než teorie, kterou slyšíme ze všech stran.“*

Informant E: *„Jelikož jsem studovala před velmi dlouhou dobou, kdy tato diagnóza vůbec nebyla známá, tak vysokoškolské vzdělání neovlivnilo vůbec mou připravenost. (...) Myslím si, že ta příprava je velmi chabá, protože my jsme v praxi a teoreticky, že bychom prošli školením zaměřeném na práci s AS, to jsem nezažila.“*

Informant F: *„Pokud by školení lektoroval někdo, kdo tomu opravdu rozumí a má zkušenosti s těmito dětmi, tak bych zájem měla. Ale pokud by to byla jen teorie, tak tu si můžu načíst.“*

Informant H: *„Moje dávné vysokoškolské vzdělání vliv na moji připravenost určitě nemělo. Nikdo nás tehdy nepřipravoval na to, že bychom mohli učit i takové děti.“*

Informant CH: „*Já myslím, že délka praxe ovlivnila mou připravenost. Že třeba kdybych, dejme tomu, měla hned po škole žáka s AS, a tenkrát jsem nic nevěděla o takových dětech, tak si myslím, že bych taky nevěděla, jak s ním pracovat.*“

Informant J: „*Dobrá je ta naše pozice tam, kde takové dítě už měli, nebo tam, kde právě jsou pedagogové už nastaveni na to, si ty informace získat.*“

V rámci připravenosti někteří pedagogičtí pracovníci zmínili asistenty pedagoga. Uvádějí, že pokud se jedná o kvalitního asistenta pedagoga, je to velká pomoc při vzdělávání dětí s AS. Zmiňují, ale i to, že ne všichni asistenti pedagoga mají dostatek informací pro tuto práci a mohou být spíše přítěží pro pedagoga.

Informant C: „*Nelíbí se mi ty rychlokurzy asistentů. Za 3 měsíce si nemůžou prostě všechno nabít do hlavy.*“

Informant E: „*Zažili jsme různé asistenty. Jsou asistenti, kteří učiteli vůbec nepomůžou, nemluvě o tom, že ve třídě je hluk a znemožňuje to práci. Některé děti potřebují speciálního pedagoga a ne asistenta, který má maturitu a nějaký kurz.*“

Informant CH: „*Problémem je, že jsou nepřipraveni asistenti, oni sami nevědí, co mají dělat.*“

#### **4. kategorie: Využívané zdroje informací**

Další kategorie nám odkrývá zdroje, ze kterých pedagogičtí pracovníci nejčastěji čerpali informace o Aspergerově syndromu. V této kategorii se objevují pojmy jako internet, beletrie, odborná literatura, informace z poradenských zařízení, televizní programy, zkušenosti z rodiny.

Nejčastěji se vyskytoval pojem internet. Pedagogičtí pracovníci ho uvádějí, jako snadno přístupný zdroj informací. Také uvádějí, že si předávají informace o daném dítěti i mezi sebou, což považují za velice důležitou spolupráci, která vede k úspěšnému průběhu školní docházky. Zmiňují se i o načítání beletrie a sledování dokumentů, což jim napomáhá pochopit vnitřní svět dětí s Aspergerovým syndromem. Jako nejméně vyskytující zdroj informací se objevovala odborná literatura.

Informant B: „*Mám doma spoustu brožur. Odbornou literaturu mám načtenou jen okrajově, spíše mě zajímají články v časopisech, které jsou pro mě atraktivnější,*



*taky i příklady v časopisech, například případy konkrétních dětí. Dostal se mi do ruky zajímavý materiál od manžela z policie ČR, kdy i oni dostávají instrukce, jak jednat s lidmi, kteří mají tuto diagnózu.“*

Informant E: *„Já se přiznám, že jsem více méně hledala na internetu. Vím, že je to asi špatná varianta, ale nesehnala jsem odbornou literaturu. Ale možná i z nějakých časopisů, nějaké články o AS. A taky vím, že je natočen dokument o autistických dětech a chystám se na něj podívat.“*

Informant H: *„Veškeré informace jsem zjišťovala samostudiem v té době většinou na internetu nebo v odborných knihách. Také rozhovor s pracovníci ze SPC mi poskytl spoustu informací. Čerpala jsem ze zprávy z vyšetření a z návrhu způsobů práce, ale hlavně asi z osobní intuice. Později jsem objevila i beletrii v knihovně.“*

Informant I: *„Informace čerpám z platné legislativy a také z Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže-Příloha č. 22. S metodickým pokynem byli seznámeni i všichni kantoři školy.“*

Koordinátorka pro oblast autismu doporučuje pedagogickým pracovníkům načítat nejen odbornou literaturu, ale i beletrii. A to z důvodu, aby dokázali pochopit chování a vnímání dítěte s AS.

Informant J: *„Určitě by si měli přečíst nebo zjistit nějaké základní informace, ale taky bych doporučovala, aby zabrousili i do oblasti beletrie nebo filmu. Aby vlastně zkusili pohled z druhé strany, aby poznali, jak takové dítě vnímá určité situace, aby si vyslechli výpovědi těch lidí, kteří o tom svém postižení dokáží hovořit. Je o tom spousta knih, jak ten člověk se cítí a jak to vnímal třeba jako dítě. Takže si myslím, že bez toho vhledu, aniž by vlastně věděli, jak se cítí ten jejich protějšek, mu nemůžou nikterak pomoci.“*

## **5. kategorie: Individuální vzdělávací plán a Plán pedagogické podpory**

Pátá kategorie se zaměřuje na informovanost pedagogických pracovníků týkající se tvorby cílů do IVP a PLPP pro děti s AS. V této kategorii se objevují pojmy jako nedostatek informací, převzaté informace, stanovení cílů, vycházení z doporučení, spolupráce se SPC, negativní přístup.

Z rozhovorů vyplynulo, že s tvorbou IVP a PLPP mají více zkušeností učitelé prvního stupně. Pět pedagogických pracovníků uvedlo, že nemají s tvorbou IVP a PLPP žádné zkušenosti.

Informant A: *„Nikdy jsem nevytvářela, takže nemám žádné zkušenosti.“*

Informant C: *„To bych určitě sama nezvládla. (...) Obrátila bych se na zkušenější kolegy a ve SPC bych taky možná poprosila.“*

Informant D: *„S tímto nemám žádné zkušenosti.“*

Informant G: *„Nemám zkušenosti. Co se týká žáka s AS, tak tam to bylo akorát v 6. třídě a tam jsem převzala informace z 5. třídy. Takže já jsem netvořila nic.“*

Informant CH: *„To nejsem moc informovaná. Využila bych spíš doporučení z poradny, ale že bych věděla, to asi ne. Já jsem osobně IVP netvořila.“*

Pedagogičtí pracovníci, kteří již měli zkušenost s tvorbou IVP a PLPP uváděli, že často vychází z doporučení z pedagogických poradenských zařízení, ale také z osobní intuice a z realizované zpětné vazby.

Informant B: *„Souvisí to s tím, jak člověk dítě zná a jak ho vnímá, protože i když poradna napíše nějaké doporučení, co má být cílem a jak má být ten cíl realizovaný, tak to ve skutečnosti nemusí odpovídat tomu, jak to funguje. Takže na cílech se snažím pracovat i v průběhu roku, s tím, že si potom dělám sama zpětnou vazbu, jestli se to podařilo, sama si vypichuju, co určitě nejde. Ale ty cíle se dají podle mě vždycky stanovit až v průběhu.“*

Informant E: *„Při tvorbě cílů vycházím z toho, co napíše poradna, protože tam těch pokynů docela je, takže spolupracuji s poradnou.“*

Informant H: *„Čerpala jsem z toho vyšetření ze SPC a z návrhu způsobu práce, ale hlavně z osobní intuice.“*

## **6. kategorie: Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními**

Šestá kategorie obsahuje názory pedagogických pracovníků na jejich spolupráci se školními poradenskými zařízeními. V této kategorii se objevují pojmy jako zahlcenost PPP, anonymita jednání, stále stejné informace, nevyhovující zprávy,

nepřehledné tiskopisy, nedodržení důvěrnosti, kolize, absence zpětné vazby, arogance, pomoc s rodiči, dostačující podpora, zjišťování vzdělávacích potřeb.

Pedagogičtí pracovníci jsou více spokojeni se spoluprací se SPC než s PPP. Udávají, že pracovníci SPC byli více ochotni spolupracovat, jezdili pravidelně na náslechy a pedagogičtí pracovníci se na SPC obraceli v případě problému ve výuce. Spolupráci s PPP popisují víceméně jako anonymní jednání bez zpětné vazby.

Informant C: *„Nikdy jsem s nimi nejednala jakoby sama, vždy pod záštitou ředitele. Ale setkala jsem se s tím, když přijeli na náslechy, tak mi přišli hrozně arogantní. A takoví prostě ..., ani nám nechtěli pomoci, mě to vždycky takhle přišlo. Takže spolupráce dobrá? ... Ne.“*

Informant F: *„No vzhledem k tomu, že tyto děti, naštěstí byly v péči opravdu toho výborného centra v Olomouci, tak tam my jsme poradnu nepotřebovali. Bylo to tak domluvené, že jezdili každý měsíc tam, já jsem psala zprávu a komunikovala jsem vlastně přímo s tím centrem. No ty poradny, já se obávám, že některým paním pracovnícím chybí praxe ze škol. Tím, že sedí v kanceláři někde na okrese, neví, co se děje a ani když přijdou na jednu hodinu do školy, tak to dítě nepoznají. A co mi docela vadí na těch poradnách, že do zprávy napíší důvěrné a pak mě vytáčí, když moje věty se objevují ve zprávě pro rodiče. I ty tiskopisy jsou tak nepřehledné a složité, a to co momentálně po nás chtějí, je toho papírování strašně moc. A nemyslím si, že zrovna toto je ta cesta, jak zkvalitnit péči o tyto děti.“*

Informant H: *„Musím říct, že se mi daleko lépe jedná se SPC než s PPP. PPP jsou zahlceny prací různých druhů poruch, ale v SPC jsme se konkrétně dostali na odborné rozhovory ohledně PAS a líbilo se mi, že pracovnice SPC přijely až do školy. Viděly přímo žáka při vyučování a okamžitě následoval rozhovor, ve kterém mi potvrdily mé domněnky o PAS a vysvětlily mi další věci, kterým já jsem do té doby úplně nerozuměla. PPP sice dojíždí někdy do školy. Vybírají si pouze některé případy. Zažila jsem i spolupráci ohledně jiného žáka, kdy byli v hodině 20 minut a odjeli bez jakéhokoliv následného rozhovoru a hodnocení toho co viděli. Zdá se mi, že PPP mají té práce více, než zvládají.“*

Informant I: *„Spolupráci s PPP hodnotím jako velmi dobrou. Doporučení vydávají až po konzultaci s TU a ŘŠ. Konzultujeme, zda bude PO financováno“*

*nebo sdíleno. Co se týče zkušeností s časovými prodlevami doporučení a zpráv, tak nemám negativní zkušenost.*

Koordinátorka pro oblast autismu uvádí, že SPC pracují více v terénu než PPP. Pracovníci SPC podávají informace učitelům přímo na školách, kde se vyskytují děti s AS.

Informant J: *„Jednak je to na té celorepublikové úrovni, kdy zjišťujeme potřeby vzdělávání v terénu a v rámci toho kraje se samozřejmě snažíme a realizujeme vzdělávací akce. My instruujeme nebo edukujeme pedagogy přímo ve školách, při našich výjezdech, protože naše práce je hodně v terénu, na rozdíl od PPP, my ty informace a tu podporu poskytujeme přímo tam, kde dítě chodí do školy nebo tam kde dítě žije. Což je si myslím velká devíza. A mimo jiné děláme i takové nějaké, neřekla bych přímo kurzy, ale metodická setkávání pedagogů.“*

## **7. kategorie: Spolupráce s rodiči dítěte s Aspergerovým syndromem**

Tato kategorie se zabývá spoluprací pedagogických pracovníků s rodiči dítěte s AS. Obsahuje pojmy jako například nezáměr, odstup, dobrá spolupráce, předávání informací, konzultace.

Z rozhovorů vyplývá, že ne vždy je snadné navázat spoluprací s rodiči. Pedagogičtí pracovníci uvádějí, že v některých případech rodiče nechtěli přijmout skutečnost, že by jeho dítě mohlo mít diagnózu AS. V těchto případech si pochvalovali spoluprací se SPC, jehož pracovníci pomáhali s komunikací s rodiči.

Participant C: *„Snažili jsme se to mamince říct, ať jdou na vyšetření. Maminka nechtěla.“*

Participant G: *„Já pracuji jenom tady s tím chlapcem, akorát tam je problém, že přestali rodiče spolupracovat se SPC. V 6. třídě ještě ano, v 7. třídě už ne. Takže nevím co dál. Rodiče odmítají další návštěvu. (...) Oni ho chtějí vést k samostatnosti, aby ho připravovali jakoby na budoucnost, aby byl připraven na střední školu, prostě, aby se snažil sám. Což si myslím není dobré.“*

Participant H: *„Ze strany SPC jsem cítila tehdy velikánskou podporu, protože mi pomohli i s komunikací s rodiči, kteří nechtěli přijmout skutečnost, že jejich syn má tuto poruchu.“*

Participant CH: *„Minimálně dva roky mi trvalo, abych maminku přesvědčila, že teda něco asi nebude v pořádku. Ale zase to muselo být taktně, protože maminka si ničeho nevšimla. Když jsem jí o tom říkala, se spíš divila. Pak, jak se postupně začaly odkrývat některé souvislosti, asi jí to začalo docházet. Ale trvalo to až tři roky, jestli ne déle, než udělali nějakou diagnózu.“*

V souvislosti s touto kategorií se jeden pedagogický pracovník zmínil, jak je spolupráce s rodiči důležitá a nakolik dokáže usnadnit práci jednak ve škole, ale i doma.

Participant F: *„Samozřejmě byla důležitá spolupráce s rodiči. A to v rodině, si myslím, že je největší díl práce. (...) Ta jedna maminka mě poprosila, jestli bych mu nemohla nějakou věc vysvětlit, protože ode mě určité věci bral jinak. (...) Takže jsme si s maminkou pomáhali, byla to úzká spolupráce, bez toho by to nešlo.“*

## **8. kategorie: Náročnost vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem**

Tato kategorie se zaobírá tím, zda pedagogičtí pracovníci pociťují zvýšenou náročnost vyučování třídy, ve které je dítě s AS. Obsahuje pojmy jako například vysoké počty dětí, vyšší náročnost přípravy, rozdílná komunikace se dítětem s AS, motivace, zásah do výuky, neobvyklé situace, přizpůsobení se potřebám dětí.

Pedagogičtí pracovníci vnímají dítě s AS v kolektivu třídy jako důvod, jenž zvyšuje jejich pracovní zátěž. Jako důvody k tomuto tvrzení dokládají například potřebu názorných ukázek pro dítě, zvýšené nároky, ale také i podporu v kolektivu. Nejčastěji udávají, že je potřeba přizpůsobit komunikaci se dítětem, zadávat jednoduché a názorné pokyny, které jsou doprovázeny i názornými ukázkami.

Informant A: *„Určitě. Myslím, pokud teda učitel s tím žákem chce pracovat, tak vlastně musí promýšlet, jak mu podá informace, jak ho třeba namotivovat pro to, aby s ním spolupracoval a vůbec, aby si padli do oka a mohli spolu pracovat.“*

Informant C: „*Určitě. Samozřejmě větší soustředění, pro mě, že musím být víc připravena na to, jaké situace nastanou.*“

Informant D: „*Já myslím, že ano. Protože ten dotyčný, kterého mám, potřebuje vždycky ještě názorně ukázat, co po něm chce. Nerozumí mi hned, co má udělat.*“

Informant G: „*Určitě ano. Je to zase něco jiného. I ta atmosféra, anebo děti, jak se k němu třeba někdy chovají, často musí člověk reagovat. Správná podpora v kolektivu, ať se mu neposmívají. Je také náročná.*“

Informant H: „*Určitě ano, protože bylo třeba sestavit vyučování tak, aby byl spokojený on i ostatní žáci, a aby nevznikaly propastné rozdíly. Dále bylo potřeba zabezpečit bezpečné prostředí kolektivu třídy, což taky vyžadovalo značné úsilí, obzvláště s rostoucím věkem žáků. Takže určitě ano. (...) Tyto děti potřebují menší kolektiv a klidné prostředí, takže klidně je zařazovat do škol hlavního vzdělávacího proudu, ale je potřeba zmenšit počet žáků ve třídách. Není možné se plně přizpůsobit těmto žákům při počtu 27 žáků ve třídě.*“

Informant I: „*Ano, maximálně, v tom okamžiku se musíte věnovat dítěti, musíte se přizpůsobit jeho potřebám. V tom okamžiku se nelze věnovat ostatním dětem naplno, buď žák s AS nebo ostatní děti.*“

Pouze dva pedagogičtí pracovníci nepocítovali navýšení pracovní zátěže při vyučování třídy s dítětem s AS. A to díky jasně stanoveným pravidlům, vyhovujícímu přístupu a dobrému intelektu dítěte.

Participant B: „*Moji konkrétně ne, protože jsme si to rozdělili tak, že přesně víme, co potřebujeme, takže to funguje dobře. Ale umím si představit, že to do té výuky může hodně zasahovat. Obzvláště, když ten žák není pochopen, není vnímán a nefunguje zpětná vazba.*“

Participant CH: „*Ona se dobře učila, měla i dobrou paměť. Celkově působila jako dobrá žačka, takže nějak moc moji zátěž nezvýšila. To ne.*“

Koordinátorka pro oblast autismu uvádí, že práce s AS je pro pedagogické pracovníky opravdu obtížná a vyžaduje odlišný způsob práce než u intaktních dětí.

Participant J: *„Dokážu pochopit to, že pro ty pedagogy ta práce s touto skupinou dětí opravdu náročná, je to hodně odlišné od např. poruch učení nebo, já nevím, od práce s dítětem s lehkým mentálním postižením. Protože tam víceméně stačí upravit obsah vzdělávání, výstupy vzdělávání a ty metody jsou hodně podobné. Ovšem u toho dítěte s autismem a AS, tam je úplně odlišný způsob práce. A pokud si ten pedagog, ten způsob práce nezjistí nebo nepídí se po nějakých těch vzdělávacích kurzech, tak si s tím málo kdo poradí.“*

## **9. kategorie: Znalost vyhlášky č. 27/2016 Sb.**

V této kategorii se zaměřuji na to, zda pedagogičtí pracovníci znají aktuální legislativu a zajímal mne jejich osobní názor, a to především na vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017. Kategorie obsahuje pojmy jako legislativní změny, předávání informací, nevyjasněné informace, nedostatky, administrace, neznalost, nevyslyšení odborníci, přínos vyhlášky, poddimenzovanost.

V rámci rozhovorů byla položena otázka, kdo podává pedagogickým pracovníkům informace o legislativních změnách. Na tuto otázku se vyskytovaly odpovědi jako pan ředitel a zástupce ředitele, a to převážně elektronickou formou nebo na poradách, ale také metodik prevence, nebo výchovný poradce.

Informant B: *„Pan ředitel a myslím, že i zástupce, a to elektronickou formou.“*

Informant D: *„Pan ředitel, zástupce, výchovný poradce a metodik prevence.“*

Informant E: *„Myslím si, že pan ředitel s panem zástupcem, pakliže změny nastanou. Nebo kolegyně, která má na starost výchovné poradenství.“*

Informant CH: *„Tady o těch věcech nás informuje naše VP pro první stupeň. Ona má na starost všechna vyšetření, poradny. Takže když je nějaká změna, tak nás informuje nebo to upravují společně po konzultaci s VP 2. stupně. Jezdí na různá školení, potom nám říkají, co se změnilo, jaké jsou formuláře...“*

Informant I: *„Mě informuje MŠMT, krajský úřad a čerpám z veřejných zdrojů.“*

Co se týká znalosti vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb.,

pět pedagogických pracovníků uvedlo, že vyhlášku neznají, ale že vědí, kde ji mají dohledat, popřípadě mají vytištěný výtah této vyhlášky.

Participant C: *„Ne, neznám.“*

Participant D: *„Ta mi právě nic neříká, jelikož se mě to netýká, tak to bude spíše pro výchovné poradce.“*

Participant E: *„Já vím, že existuje a nemůžu tvrdit, že ji znám. Kdybych potřebovala, tak si samozřejmě najdu. Myslím si, že jsem o ní slyšela na školení. Víím, pod jakými čísly hledat to co potřebuju, ale nemůžu říct, že ji znám.“*

Participant F: *„Vím, že existuje, znění Vám neřeknu. Dokážu si ji vyhledat, ale přiznám se, že teď z hlavy bych ji neřekla.“*

Participant G: *„Možná mám znát, ale nevím.“*

Ostatní pedagogičtí pracovníci se k tomuto tématu vyjádřili převážně kriticky. Vychází najevo nedostatky výše uvedené vyhlášky, po jejím vstupu do praxe. Uvádějí, že při tvorbě této vyhlášky byli vyslyšeni teoretičtí odborníci na místo lidí z praxe. Dalším uvedený důvod nespokojenosti byl uveden nárůst administrativní činnosti při tvorbě IVP a PLPP, dále také nepřehlednost jednotlivých formulářů.

Participant A: *„Tak myslím si, že je tam hodně věcí nedořešených, že jsou v ní díry, na které se v průběhu praxe naráží.“*

Participant B: *„Připadám si jako sekretářka, protože od té doby, co jsem nastoupila, to znamená od září, jsem měla za úkol napsat celou řadu nových IVP, celou řadu nových PLPP, přičemž člověk neustále opisuje stejné informace do nových formulářů.“*

Participant H: *„V loňském jsem se s touhle vyhláškou setkala v pracovním procesu, jelikož jsem měla v 1. třídě děti, které potřebovaly od října PLPP, musím říct, že v jednom případě a v těžkém případě PLPP, který byl vypracován již v říjnu pomohl dalšímu vyšetření v PPP ještě na jaře 1. ročníku a žák s druhým stupněm pedagogické podpory byl ihned zařazen do PSPP.“*

Participant I: *„Podle mého názoru je to špatné řešení. Při tvorbě byli vyslyšeni zástupci různých občanských sdružení místo odborníků z praxe...psychologů, PPP, SPC. Jediným přínosem je, že ihned po vyšetření dochází k zafinancování PO*



*od následujícího měsíce. Díky této vyhlášce navíc nastal obrovský nárůst administrace pro třídního učitele, výchovného poradce a ředitele školy. (...) Na škole mám 8 hodin předmětů speciálně-pedagogické péče (PSPP), jejichž legislativní ošetření je nejasné. Každá škola si to dělá podle sebe (právní výklady) jenom jediná věc je tam jistá, že za vše zodpovídá ředitel školy. Co se týká mé znalosti vyhlášky, znám ji velmi dobře a podrobně a pečlivě sleduji každé změny, tak jako moji dva výchovní poradci. Důležité body z vyhlášky mám zapracované v dokumentech školy jako například v dokumentech Pracovní náplně, Vedení školní dokumentace atd., takže pedagogové samotnou vyhlášku znát nemusí.“*

Koordinátorka pro oblast autismu uvádí kladný přínos výše uvedené vyhlášky, a to finanční zajištění podpory. Nicméně uvádí i nedostatky, jako například nárůst administrativní činnosti, čímž pracovníci školských poradenských zařízení mají méně času na přímou práci s klientem.

Informant J: *„Má i klad ta změna legislativy, a to jednoznačně v tom, že je nárokové to podpůrné opatření, a hlavně finanční zajištění té podpory. Protože předtím to bylo v té rovině“ může a nemusí“ a teď je to jednoznačně, že dostane doporučení, kde jsou ta podpůrná opatření specifikována a na to jsou vázány i finanční prostředky, uvidíme na jak dlouho to takhle je. (...) Shrnula bych to do věty, že je tam přechod k čisté administrativě od přímé práce s klientem. Nové formuláře a programy, ve kterých zpracováváme doporučení, jsou časově náročné, je tam velká míra možnosti chyb v tom formuláři. (...) Je naprostá poddimenzovanost personální těch poradenských pracovišť, takže na počet klientů je počet pracovníků naprosto neodpovídající.“*

## **10. kategorie: Supervize**

Desátá kategorie obsahuje názory pedagogických pracovníků na zavedení supervize ve školství. Kategorie obsahuje pojmy jako přínos, ostych pedagogických pracovníků, nepříjemné pocity, osobní rozvoj, nové zkušenosti, zájem, přiznání nedokonalosti, zkušenost.

Pouze dva pedagogičtí pracovníci neznali pojem supervize, po vysvětlení pojmu projevíli zájem. Jeden pedagogický pracovník měl i vlastní zkušenost se supervizí

v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Převážně pedagogičtí pracovníci projevovali zájem o supervizi, považovali ji jako možnost osobního rozvoje a získání nových zkušeností. Nicméně se vyskytovaly i obavy z přiznání své nedokonalosti či pocitu kontroly.

Informant A: *„Já myslím, že by to bylo přínosné pro všechny učitele. I když je mi jasné, že by se mnozí cukali, že by jim to bylo velice nepříjemné. Ale pokud by se na to podívali z toho hlediska, že se chtějí rozvíjet, něco získat nového, tak určitě by to bylo dobré. Já osobně bych zájem měla.“*

Informant B: *„Měla bych zájem, určitě bych se tomu nebránila.“*

Informant C: *„Já bych se osobně na něj obrátila určitě, protože když je člověk v nouzi, tak fakt neví, co má dělat. A většinou to řeší s ředitelem. Kdyby tady byli lidé, kteří by do toho byli zasvěceni, tak proč ne?“*

Informant D: *„Mně by to určitě nevadilo, a v rámci mé práce jako metodik prevence, bych byla pro. Určitě bych souhlasila.“*

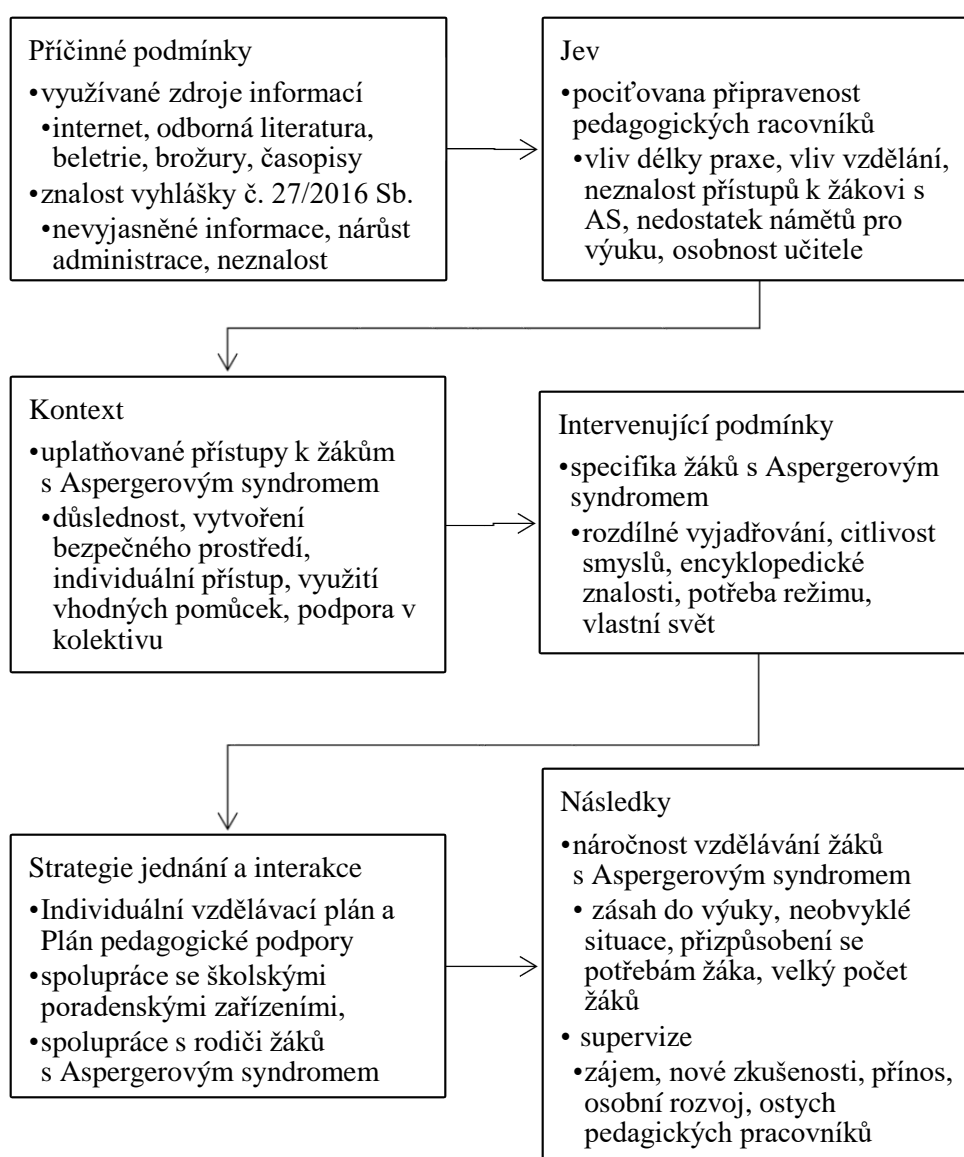
Informant E: *„Souhlasila bych, kdyby byla ve školství. Měla bych zájem. Myslím si, že by ten problém někteří měli. Je tu otázka, a teď jsme se o tom bavili na školení, kantor má neustále pocit, že musí být bezchybný. Tak je to ve společnosti nastaveno a možná je to špatně. Chyby děláme všichni, takže já bych o tu supervizi určitě stála a předpokládám, že většina kolegů by to zvládla, ale jedinci, kteří by s tím problémem měli, by se určitě našli.“*

Informant H: *„Ano. S tímto pojmem jsem se setkala při studiu Logopedické prevence před 2-3 lety. Měla jsem se supervizi velice dobrou zkušenost. (...) Takže supervize ve školství, jako způsob odborné podpory učitelů, by vůbec nebyla na škodu.“*

Informant I: *„Nemám s tím zkušenost a neuvažuji o tom pro své kantory. Myslím si, že řada učitelů by neměla zájem z důvodu pocitu kontroly, zklamání, kvůli tomu, že vůbec potřebují pomoc. Já bych se tomu nebránil, jsem vděčný za každý pohled z venku.“*

## 5.2 Axiální kódování

Pojem axiální kódování představuje „soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi“. (Strauss, Corbin, 1999, str. 70) Údaje jsou nově uspořádány prostřednictvím kódovacího paradigmatu (obr. č. 1), který obsahuje příčinné podmínky, jev, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a následky. Tento model umožňuje systematicky přemýšlet o údajích a „vzájemně je mezi sebou vztahovat složitými způsoby“. (Strauss, Corbin, 1999, str. 72)



Obr. č. 1: Paradigmatický model (vlastní zdroj)

### 5.3 Selektivní kódování

Pojem selektivní kódování označuje „*Proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí.*“ (Strauss, Corbin, 1999, str. 86)

Za centrální kategorii byla v tomto případě vybrána třetí kategorie s názvem **Přípravenost pedagogických pracovníků**. Tato kategorie bude v následujícím textu uváděna ve vztahu k ostatním.

#### **Přípravenost pedagogických pracovníků a uplatňované přístupy k dětem s Aspergerovým syndromem**

Pedagogičtí pracovníci v rozhovorech uváděli, že mají nedostatek informací o vhodných přístupech k dětem s Aspergerovým syndromem. Ocenili by více nápadů a námětů, jak s těmito dětmi pracovat. Pouze jeden z pedagogů odpověděl, že využíval při práci obrázkový systém, který se mu příliš neosvědčil z důvodu, že dítě na něj nebylo navyklé z předchozích stupňů vzdělání. Z důvodu neznalosti využívaných pomůcek a didaktických materiálů při výuce dětí s AS uváděli pedagogičtí pracovníci, že se necítí příliš připraveni po odborné stránce.

Z rozhovorů vyplynulo, že velice důležité je navázat vztah s dítětem a poznat jeho osobnost. Jakmile, ale osobnost pedagoga není připravena přijmout takové dítě, úspěšný vzdělávací proces není možný. Pedagogičtí pracovníci odpovídali, že po osobnostní stránce nemají problém se dítěti přizpůsobit.

Co se týká vysokoškolského vzdělání pedagogických pracovníků, v rozhovorech uváděli, že nemělo vliv na jejich připravenost pro výuku dětí s AS. V průběhu svého vysokoškolského vzdělání neprobírali vhodné přístupy, které jsou uplatňovány při vzdělávání těchto dětí. Dokonce nebyli připravováni ani na to, že by někdy měli učit natolik různorodý kolektiv.

Informant A: „*Tak přesto, že mám rozestudovanou speciální pedagogiku, tak si myslím, že bych taky potřebovala více informací. Víc nápadů a námětů, jak s těmito dětmi pracovat.*“

Informant B: *„Mám pocit, že ty děti, jakmile ucítí, že moje osobnost je připravena vyjít jim vstříc, tak to všechno funguje.“*

Informant H: *„Nikdo nás tehdy nepřipravoval na to, že bychom mohli učit i takové děti.“*

### **Přípravenost pedagogických pracovníků a specifika dětí s Aspergerovým syndromem**

Jestliže má být pedagogický pracovník připraven na výuku dítěte s AS, je nezbytné, aby disponoval znalostmi o specifických projevech těchto dětí. Bez těchto znalostí mohou pedagogičtí pracovníci vnímat dítě s AS jako problémového nebo nevychovaného.

Pedagogičtí pracovníci v rozhovorech uvádějí, že nejvýraznějším specifickým projevem je rozdílná komunikace. Děti s AS při komunikaci používají knižní výrazy, nechápou ironii a humorné situace. Rovněž musí pedagogičtí pracovníci upravovat formu zadávání úkolů a ujistit se, zda dítě rozumělo zadání. Bez znalosti tohoto specifika chování, mohou brát pedagogičtí pracovníci například neustálé dotazování se na zadání úkolu jako provokaci od těchto dětí. Přitom potřebují pouze podat zadání jinou formou.

Jako další specifický projev je vhodné zmínit citlivost smyslů dětí s AS. Pedagogický pracovník by měl provést vstupní diagnózu, aby znal rušivé elementy pro dítě s AS a mohl tak předcházet situacím, které jsou pro něj stresující. Koordinátorka pro oblast autismu doporučuje načíst si beletrii, jenž je psána lidmi s touto diagnózou, a kteří o ní dokážou mluvit. Pomocí této literatury je možné nahlédnout do vnitřního světa dítěte a lépe pochopit jeho chování.

Participant B: *„Málo komu se podaří pochopit, o co tam jde. Spousta lidí vnímá tyto děti jako spíš děti s nějakou poruchou a nechápou, jakým způsobem ony vnímají okolní svět.“*

Participant F: *„Jde o to pochopit, že to nedělají schválně, že opravdu věcem spíš nerozumí, nebo nestalo se mi, že by šli proti, nebo že by se stavěli do opozice, to ne. Oni potřebují věci víc vysvětlit, ale jejich způsobem, aby to oni pochopili.“*

Participant J: *Určitě by si měli přečíst nebo zjistit nějaké základní informace, ale taky bych doporučovala, aby zabrousili i do oblasti beletrie nebo filmu. Aby vlastně zkusili pohled z druhé strany, aby poznali, jak takové dítě vnímá určité situace, aby si vyslechli výpovědi těch lidí, kteří o tom svém postižení dokáží hovořit. (...) Takže si myslím, že bez toho vhledu, aniž by vlastně věděli, jak se cítí ten jejich protějšek, mu nemůžou nikterak pomoci.“*

### **Přípravenost pedagogických pracovníků a využívané zdroje informací**

Přípravenost pedagogických pracovníků na výuku dětí s AS souvisí taktéž se zdroji, odkud čerpají informace a s kvalitou těchto zdrojů. Nejčastěji uváděný zdroj informací se v rozhovorech vyskytoval internet, a to z důvodu jeho snadné dostupnosti. Dále se v odpovědích objevovala odborná literatura, beletrie a televizní dokumenty, časopisy. Pedagogičtí pracovníci uváděli, že odbornou literatury mají načtenou spíše okrajově, více je zaujaly články konkrétních dětí, například v časopisech nebo na internetu.

Jako důležitý zdroj informací je vhodné zmínit i předávání informací mezi kolegy. Jestliže si předávají informace jako například vhodný přístup k dítěti s AS, který se jim osvědčil, nebo vjemy, na které je dítě citlivé, může to značně ovlivnit jejich připravenost na vzdělávání těchto jedinců.

Z rozhovorů vyplynulo, že by pedagogičtí pracovníci rádi zlepšili svou informovanost a připravenost na výuku dětí s AS prostřednictvím školení a vzdělávacích kurzů na dané téma. Pouze jeden pedagogický pracovník se účastnil takového kurzu. Vedoucí pracovník školy uvedl, že v nejbližší době hodlá proškolit celý pedagogický sbor.

Informant A: *„U nás tím, že přicházejí učitelé do styku s těmi stejnými žáky, tak si předávají informace, co na koho platí nebo co pomůže.“*

Informant E: *„Ne neúčastnila, a zájem bych v podstatě měla, protože i ty ucelené informace jsou potřeba. A myslím si, že těch dětí bude přibývat. V podstatě se to tak jeví už teď.“*

Informant H: *„Na internetu jsem hodně čerpala, a spíše ze zkušeností rodičů, nejen z odborné literatury jako takové, ale spíš z běžného života.“*

### **Přípravenost pedagogických pracovníků a Individuální vzdělávací plán a Plán pedagogické podpory**

Pokud je pedagogický pracovník třídním učitelem dítěte s AS, je povinen v případě potřeby vytvořit Plán pedagogické podpory a jestliže má dítě uznané podpůrné opatření 2. - 5. stupně, je potřeba vytvořit Individuální vzdělávací plán pro žáka.

Z rozhovoru vyplývá, že pedagogičtí pracovníci, kteří nemají zkušenost s tvorbou IVP nebo PLPP, se necítí dostatečně připraveni pro jeho tvorbu. Uvádějí, že by se obrátili například na zkušenějšího kolegu, PPP nebo SPC. Pedagogičtí pracovníci, jenž mají zkušenost s tvorbou IVP a PLPP uváděli, že jej tvořili sami nebo s pomocí výchovného poradce a SPC. Často také vycházeli ze zprávy a doporučení ze školských poradenských zařízení při tvorbě cílů.

Informant C: *„To bych určitě sama nezvládla, to bych se na to ještě necítila. (...) No, asi na zkušenější kolegy, určitě. (...) V SPC bych možná poprosila o pomoc.“*

Informant E: *„Ta připravenost taky nebude velká, co si myslím, protože zase vycházím z toho, co napíše poradna. Tam je pokynů docela dost, víceméně vycházím z jejich doporučení.“*

### **Přípravenost pedagogických pracovníků a spolupráce se školským poradenskými zařízeními**

Přípravenost pedagogických pracovníků na výuku dětí s AS značně souvisí s jejich spoluprací se školskými poradenskými zařízeními. Poradenská zařízení poskytují nejen diagnostiku, ale i doporučení, jak s těmito dětmi jednat a jak upravit

průběh vyučování. Poradenská zařízení se také podílejí na přípravě vzdělávacích kurzů, které vedou ke zvýšení míry připravenosti pedagogických pracovníků na práci s dětmi s AS.

Z rozhovorů vyplývá, že pedagogičtí pracovníci pocítují větší podporu od pracovníků SPC než od pracovníků PPP. Kladně hodnotili SPC především z toho důvodu, že instruují a edukují pedagogické pracovníky přímo ve školách. Jedná se o přímý kontakt, kdy pracovník přijede do školy na náhled, aby viděl, jak se dítě chová v přirozeném prostředí. Pedagogický pracovník s ním má pak možnost konzultace. Co se týká spolupráce s PPP, z rozhovorů vyplývá, že se jednalo spíše o anonymní komunikaci pomocí doporučení, zpráv a e-mailu.

Informant H: *„Musím říct, že se mi daleko lépe jedná se SPC než s PPP. PPP jsou zahlceny prací různých druhů poruch, ale v SPC jsme se konkrétně dostali na odborné rozhovory ohledně PAS a líbilo se mi, že pracovnice přijely až do školy. Viděly přímo žáka při vyučování a okamžitě následoval rozhovor, ve kterém mi potvrdily mé domněnky o PAS a vysvětlily mi další věci, kterým já jsem do té doby úplně nerozuměla.“*

Informant J: *„My instruujeme nebo edukujeme pedagogy přímo ve školách, při našich výjezdech, protože naše práce je hodně v terénu, na rozdíl od PPP, my ty informace a tu podporu poskytujeme přímo tam, kde dítě chodí do školy nebo tam kde dítě žije. Což je si myslím velká devíza. A mimo jiné děláme i takové nějaké, neřekla bych přímo kurzy, ale metodická setkávání pedagogů.“*

### **Připravenost pedagogických pracovníků a spolupráce s rodiči dítěte s Aspergerovým syndromem**

Spolupráce pedagogických pracovníků s rodiči je při vzdělávání dětí s AS důležitá. Je vhodné dítěti nastolit stejné podmínky v domácím i ve školním prostředí. Pedagogičtí pracovníci jsou často mezi těmi, kteří si mezi prvními všimají specifických projevů těchto dětí a doporučují rodičům vyšetření ve školském poradenském zařízení. Z tohoto důvodu by měli být připraveni jednat s rodiči a šetrně jim doporučit toto vyšetření.



Z rozhovorů vyplývá, že pedagogičtí pracovníci mají zkušenosti s odmítavým postojem rodičů, kteří si nechtějí přiznat, že by jejich dítě mohlo mít diagnózu Aspergerova syndromu. Se spoluprací s rodiči pedagogickým pracovníkům vypomáhali pracovníci SPC. Dále v rozhovorech uvádějí, jak dobrá spolupráce pedagogického pracovníka s rodiči usnadnila vyučování dítěte s AS. Koordinátorka pro oblast autismu uvádí, že ideální je týmová spolupráce školy, rodičů a poradenského zařízení.

Informant F: *„Samozřejmě byla důležitá spolupráce s rodiči. A v rodině, si myslím, že je největší díl práce.“*

Informant H: *„Ze strany SPC jsem cítila tehdy velikánskou podporu, protože mi pomohli i s komunikací s rodiči, kteří nechtěli přijmout skutečnost, že jejich syn má tuto poruchu.“*

Informant J: *„Často míváme třeba v rámci školy, takové úvodní setkání pedagogů, kde já zvu vždycky i rodiče, a nechám na začátku, aby rodiče sdělili své představy nebo zkušenosti předchozí a potom necháme pedagogy, aby se teda doptali napřed těch rodičů, potom rodiče odcházejí, zůstáváme tam my, jako poradenští pracovníci a pedagogové a už se bavíme třeba o konkrétních postupech výuky v jednotlivých předmětech.“*

### **Připravenost pedagogických pracovníků a náročnost vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem**

Jestliže pedagogičtí pracovníci nemají znalosti v oblasti vhodných přístupů a metod pro vzdělávání dětí s AS, mohou pocítovat zvýšenou náročnost při práci s dětmi s AS. Z rozhovorů vyplývá, že pokud je osobnost pedagogického pracovníka schopna a připravena přijmout a přizpůsobit se dítěti, následně nepocítuje zvýšenou pracovní zátěž, naopak takové dítě může obohatit celou třídu.

S náročností vzdělávání dětí s AS souvisí i připravenost na různé situace, které mohou nastat. Například pedagogický pracovník musí být připraven na afektivní projevy chování dítěte nebo odmítavý postoj k práci. Dále pedagogičtí pracovníci uvádějí, že náročnost práce stoupá z důvodu, že vyučování musí být sestaveno tak, aby vyhovovalo jednak dítěti s AS i intaktním spolužákům.

Informant C: *„Určitě. Samozřejmě větší soustředění, pro mě, že musím být víc připravena na to, jaké situace nastanou.“*

Informant F: *„Zátěž? No, to si nemyslím, protože já jsem jim nepřisuzovala, že by byli jiní, že by mě to zatěžovalo. Ne, pro mě to byla výzva jim pomoci a pak zpětně ty děti zas dokázali obohatit i tu třídu, takže jako zátěž jsem to nevnímala, v žádném případě ne.“*

Informant H: *„Bylo třeba sestavit vyučování tak, aby byl spokojený on i ostatní žáci a aby nevznikaly propastné rozdíly.“*

### **Připravenost pedagogických pracovníků a znalost vyhlášky č. 27/2016 Sb.**

Pedagogičtí pracovníci by měli být obeznámeni s vyhláškou číslo č. 27/2016 Sb., aby byli připraveni poskytovat podpůrná opatření pro děti s AS. Z rozhovorů vyplývá, že pedagogičtí pracovníci neznají znění vyhlášky, ale vědí, kde ji dohledat, popřípadě mají u sebe její výtah.

Dále z rozhovorů vyplývá, že vyhláška č. 27/2016Sb., má své „výhody“ i nedostatky. Jako kladný přínos výše uvedené vyhlášky byla uvedena finanční náročnost pro podpůrná opatření. Mezi záporné stránky této vyhlášky přiřazují pedagogičtí pracovníci nárůst administrativní činnosti, a to pro třídní učitele, ředitele školy a výchovné poradce.

Participant A: *„Tak myslím si, že je tam hodně věcí nedořešených, že jsou v ní díry, na které se v průběhu praxe naráží.“*

Participant I: *„Jediným přínosem je, že ihned po doručení zprávy z PPP nebo SPC dochází k za financování PO od následujícího měsíce.“*

### **Připravenost pedagogických pracovníků a supervize**

Pedagogičtí pracovníci uváděli v rozhovorech, že se necítí být po odborné stránce připraveni na výuku dětí s AS, a proto by uvítali formu supervize ve školství. Z rozhovorů vyplývá, že by supervizi považovali jako přínos a osobní rozvoj. Uváděli,

že se sami necítí jako odborníci na problematiku poruch autistického spektra a bylo by příjemné mít se na koho obrátit v případě problému.

Z rozhovorů vyplývá i to, že někteří pedagogičtí pracovníci by mohli mít problém se supervizí z důvodu, že by to mohlo být chápáno jako jejich slabost nebo selhání, jelikož je kantor ve společnosti považován za bezchybného. Nebo také by mohl mít pocit kontroly či zklamání z osobního selhání.

Informant C: *„Já bych se osobně na něj obrátila určitě, protože když je člověk v nouzi, tak fakt neví, co má dělat. A většinou to řeší s ředitelem. Kdyby tady byli lidé, kteří by do toho byli zasvěceni, tak proč ne?“*

Informant I: *„Nemám s tím zkušenost a neuvažuji o tom pro své kantory. Myslím si, že řada učitelů by neměla zájem z důvodu pocitu kontroly, zklamání, kvůli tomu, že vůbec potřebují pomoc. Já bych se tomu nebránil, jsem vděčný za každý pohled z venku.“*

## 6 DISKUZE

Stejný výzkum, který by se zabýval připraveností pedagogických pracovníků základních škol na vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem, v současné době v rámci České republiky neexistuje. Lze nalézt výzkumy zabývající se společným vzděláváním dětí s Aspergerovým syndromem. Tento výzkum je ovšem ojedinělý svým zaměřením na připravenost pedagogických pracovníků na vzdělávání těchto dětí. Zkoumá připravenost nejen odbornou ale i osobnostní.

Výraznou tematickou podobnost, s tímto výzkumným šetřením, lze nalézt v publikaci autorů Petra Adamuse, Evy Zezulkové, Martina Kaleje a Petra Franioka s názvem *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství* (2016). V této publikaci se v první kapitole nachází výzkumné šetření, provedeno Petrem Adamusem, zabývající se připraveností pedagogických pracovníků škol hlavního vzdělávacího proudu na inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením a poruchami autistického spektra. Výzkum tedy není přímo zaměřen na Aspergerův syndrom, ale na poruchy autistického spektra obecně. Výzkumné šetření zabývající se vzděláváním žáků s poruchami autistického spektra, probíhalo na základních školách v okrese Opava formou dotazníkového šetření. (Adamus, Zezulková, Kaleja, Franiok, 2016)

Podobnost diplomové práce a výše uvedeného výzkumného šetření můžeme nalézt ve výsledcích. V diplomové práci i ve výše uvedeném výzkumném šetření poukazují pedagogičtí pracovníci na nedostatek informací ohledně tvorby pomůcek a úpravy materiálů pro děti s PAS, tedy i děti s Aspergerovým syndromem. Rovněž uvádějí nárůst pracovní zátěže při vzdělávání těchto dětí.

Určitou tematickou podobnost můžeme spatřovat i v diplomové práci studenta Bc. Jaroslava Němce (2015), který se v praktické části zabývá deskripcí zkušeností pedagogických pracovníků s dětmi s Aspergerovým syndromem. Dílčí výzkumná otázka této diplomové práce se přímo zabývá připraveností pedagogických pracovníků a jejich kompetencí řešit vzniklé situace při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem. (Němec, 2015)

Z praktické části diplomové práce vyplynula skutečnost, že pedagogičtí pracovníci kladou větší důraz na připravenost osobnostní než odbornou. Upřednostňují osobnostní připravenost z toho důvodu, že pokud osobnost pedagogického pracovníka není schopna přijmout dítě s Aspergerovým syndromem, navázat s ním vztah a být ochoten mu věnovat více času, pak vzdělávání těchto dětí nebude příliš úspěšné, a to i přesto, že by používali odborné přístupy.

Diplomová práce by mohla být námětem pro pokračování ve výzkumném šetření dané problematiky. Budoucí badatelé by se mohli zaměřit na rozšíření výzkumného vzorku pedagogických pracovníků základních škol v České republice. Dalším tématem, na které by se mohli zaměřit, je porovnání připravenosti pedagogických pracovníků z hlediska věku a délky praxe. Možností, jak navázat na problematiku této diplomové práce je tedy více.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala připraveností pedagogických pracovníků základních škol na výuku dětí s Aspergerovým syndromem. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na připravenost nejen odbornou, ale osobnostní.

Výsledky výzkumného šetření poukazují na nízkou odbornou připravenost pedagogických pracovníků základních škol k výuce dětí s Aspergerovým syndromem. Pedagogičtí pracovníci uváděli, že hlavním nedostatkem jejich odborné připravenosti je neznalost přístupů k dětem s Aspergerovým syndromem, také vhodných pomůcek a možnosti úpravy didaktických materiálů pro tyto děti. Co se týká osobnostní připravenosti pedagogičtí pracovníci v rámci výzkumu sdělovali, že z hlediska osobnostní stránky se cítí být připraveni pracovat s těmito dětmi, jsou ochotni se jim přizpůsobit, nečiní jim to žádné potíže. Učitelé zmínili i nespokojenost s připraveností asistentů pedagoga na práci s dětmi se SVP.

Pedagogičtí pracovníci také dali najevo nespokojenost se změnami ve školské legislativě, které proběhly v roce 2016. Uváděli názor, že při tvorbě vyhlášky 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných byli vyslyšeni teoretičtí odborníci místo osob z praxe. Upozorňovali především na zvýšenou míru administrativní práce související s tvorbou Plánů pedagogické podpory a Individuálních vzdělávacích plánů.

Ze strany pedagogických pracovníků byl projevěn zájem o supervizi ve školství, jelikož se necítí být dostatečně připraveni na práci s dětmi s Aspergerovým syndromem. Ocenili by rady odborníka a supervizi by chápali jako možnost osobního i profesního rozvoje.

Všichni pedagogičtí pracovníci dali najevo zájem o účast na školení týkající se vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem. Vzhledem k těmto vyjádřením by bylo vhodné zvýšit nabídku odborných seminářů se zaměřením na děti s poruchami autistického spektra. Odborné semináře by neměly být zaměřeny pouze na teorii. Pedagogičtí pracovníci projevíli zájem především o náměty, jakým způsobem pracovat s těmito dětmi, a o ukázkou vhodných pomůcek v praxi. Vhodné by bylo zařadit

do odborného semináře i debatu s odborníkem, který s dětmi s Aspergerovým syndromem aktivně pracuje.

Vedoucí pracovník školy, na které bylo výzkumné šetření uskutečněno, projevil zájem o proškolení celého pedagogického sboru dané školy. Bylo by tedy vhodné nabídku odborných seminářů rozšířit o semináře realizované přímo v budově školy, jejíž zaměstnanci projeví zájem.

Výsledky výzkumného šetření nelze považovat za všeobecně aplikovatelnou teorii, jelikož výzkumný vzorek je orientován pouze na jednu základní školu. Také je nutné si uvědomit, že pod pojem pedagogický pracovník, v rámci tohoto výzkumu, spadají učitelé 1. stupně ZŠ, 2. stupně ZŠ a asistenti pedagoga. Nabízí se zde prostor pro další výzkum.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

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

ADAMUS, Petr, Eva ZEZULKOVÁ, Martin KALEJA a Petr FRANIOK, 2016. Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-884-7.

ATTWOOD, Tony, 2005. Aspergerův syndrom: Porucha sociálních vztahů a komunikace. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8979-8.

ATTWOOD, Tony, 2007. The complete guide to Asperger's syndrome [online]. Pbk. ed. London: Jessica Kingsley Publishers [cit. 2018-02-09]. ISBN 978-184-6425-592.

BAZALOVÁ, Barbora, 2017. Autismus v edukační praxi. Praha: Portál. ISBN 978-802-6211-952.

BERNARDO EBARAHONA-CORREA a CARLOS NUNES FILIPE. A, 2016, Concise History of Asperger Syndrome: the short reign of a troublesome diagnosis. *Frontiers in Psychology*, Vol 6 (2016) [online], 6 [cit. 2018-04-09]. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.02024/full. ISSN 16641078.

CARRINGTON, Suzanne a Lorainne GRAHAM, Asperger's syndrome: learner characteristics and teaching strategies [online]. 10 [cit. 2017-10-12]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/27464127\\_Asperger%27s\\_syndrome\\_learner\\_characteristics\\_and\\_teaching\\_strategies](https://www.researchgate.net/publication/27464127_Asperger%27s_syndrome_learner_characteristics_and_teaching_strategies)

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

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

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4728-636.



Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012. Profil inkluzivního učitele, Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2009. Psychologický slovník. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.

HOSÁK, Ladislav, Michal HRDLIČKA a Jan LIBIGER, 2015. Psychiatrie a pedopsychiatrie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2998-8.

JAROSLAVA, Simonová, 2015. Popis současného stavu: Učitelská připravenost k inkluzivnímu vzdělávání [online]. 30. 6. 2015 [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: [http://inkluzie.upol.cz/ebooks/navrh\\_systemoveho\\_zajisteni/navrh\\_system\\_oveho\\_zajisteni.pdf](http://inkluzie.upol.cz/ebooks/navrh_systemoveho_zajisteni/navrh_system_oveho_zajisteni.pdf)

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. Školák se speciálními vzdělávacími potřebami: porucha sociálních vztahů a komunikace. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-305-6.

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

LECHTA, Viktor, ed., 2016. Inkluzivní pedagogika: porucha sociálních vztahů a komunikace. Praha: Portál. Dobrá škola. ISBN 978-80-262-1123-5.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. Katalog podpurných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Olomouc: Portál. Dobrá škola. ISBN 978-80-244-4654-7.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020. Dostupný z: WWW <[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf)>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Dostupné z WWW <[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)>

MIOVSKÝ, Michal, 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MÜLLER, Oldřich, 2001. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.

MYLES Brenda, Kristen HAGEN, Jeanne HOLVERSTOTT, Anastasia HUBBARD, Diane ADREON a Melissa TRAUTMAN, 2016. Life Journey Through Autism: An Educator's Guide to Asperger Syndrome [online]. 2nd ed. [cit. 2017-10-10]. Dostupné z: <https://researchautism.org/resources/an-educators-guide-to-asperger-syndrome/>

Národní institut pro další vzdělávání [online], [cit. 2018-03-06]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/o-nas>

NĚMEC, Jaroslav. 2015. Specifika přístupu pedagogických pracovníků k žákům s Aspergerovým syndromem na základní škole., 78 s. Diplomové práce. Univerzita Palackého, Ústav speciálněpedagogických studií. Vedoucí práce Alena Říhová.

NEZVALOVÁ, Danuše, 2001. Některé trendy pregraduální přípravy učitelů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0218-1.

Pedagogicko-psychologické poradenství v resortu školství, Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha [cit. 2017-10-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi>

PEŠEK, Roman, 2017. Kyslíková maska pro rodiče dětí s Aspergerovým syndromem: obecná část. Praha: Pasparta. Dobrá škola. ISBN 978-80-88163-50-3.

Plán práce školy: Školní rok 2017-2018 [online], In: . s. 16 [cit. 2018-01-07]. Dostupné z: <http://www.zskojetin.cz/ke-stazeni/dokumenty>

PRŮCHA, Jan, ed., 2009. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. Pedagogický slovník: obecná část. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. Dobrá škola. ISBN 978-80-7367-647-6.

REBER, Arthur S. a Emily Sarah REBER, 2001. The Penguin dictionary of psychology. 3rd ed. New York: Penguin Books. ISBN 0-140-51451-1.

SOMR, Miroslav, 2012. Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-397-4.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-858-3460-X.

STRNADOVÁ, Iva a Vanda HÁJKOVÁ, Přípravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání [online]. [cit. 2017-10-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9235/pripravenost-pedagogu-pro-inkluzivni-vzdelavani.html/>

ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ, 2017. Společenské aspekty inkluze. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-802-4449-111.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Praha: Portál. SCAN. ISBN 978-80-7367-313-0.

TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?: obecná část. Praha: Wolters Kluwer. Dobrá škola. ISBN 978-80-7552-008-1.

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

TUCKERMANN, Antje, Anne HÄUBLER a Eva LAUSMANN, 2014. Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-905576-3-5.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi : [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]. Praha: Univerzita Karlova. Texty pro distanční studium. ISBN 80-729-0077-3.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido. ISBN 80-731-5082-4.

VÍTKOVÁ, Marie, ed., 2004. Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5071-9.

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

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017. Praha 2016. dostupné z WWW < <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1>>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Praha: 2004. Dostupný z WWW <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění, Praha 2004., dostupné z: WWW <http://www.msmt.cz/file/34521?highlightWords=z%C3%A1kon+pedagogick%C3%BDch+pracovn%C3%ADc%C3%ADch>

ZULU, Phindile Doreen, 2014. PREPAREDNESS OF THE MAINSTREAM PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION POLICY IN NONGOMA CIRCUIT, KWAZULU-NATAL. UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA. Vedoucí práce Mr A.A Mdikana.

## SEZNAM ZKRATEK

ABA – Aplikovaná behaviorální analýza

AS – Aspergerův syndrom

ČR – Česká republika

DSM-V APA - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch Americké psychiatrické společnosti, revize V)

IVP – Individuální vzdělávací plán

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PAS – Poruchy autistického spektra

PLPP – Plán pedagogické podpory

PP – Pedagogický pracovník

PPP – Pedagogicko-psychologické poradny

PSPP – Předmět speciálně pedagogické péče

PVP – Pervazivní vývojové poruchy

RVP ZV – Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC – Speciálně pedagogická centra

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha číslo 1: Australská škála Aspergerova syndromu**

**Příloha číslo 2: Otázky rozhovoru**

**Příloha číslo 3: Informovaný souhlas**

**Příloha číslo 4: Přepis rozhovoru**

## Příloha číslo 1: Australská škála Aspergerova syndromu

### Australská škála Aspergerova syndromu (Attwood, 2005)

Každý výrok ohodnot'te na příslušné stupnici, přičemž nulová hodnota znamená, že se dítě v daném ohledu projevuje přiměřeně svému věku.

<p><b>A. Sociální a emociální schopnosti a dovednosti</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Chybí dítěti pojem o způsobu hry s druhými dětmi? (Například si není vědomo nepsaných pravidel sociálního kontaktu s vrstevníky.)</li> <li>2. Má-li dítě spontánní příležitost ke kontaktu s druhými, jako je tomu o přestávce mezi vyučovacími hodinami, vyhýbá se mu? (Například usadí se v ústraní nebo odejde na chodbu.)</li> <li>3. Působí dítě dojmem, že si neuvědomuje pravidla a zákony společenského chování, tudíž pronáší nevhodné poznámky nebo se u něj projevuje chování nepřiměřené kontextu situace? (Například pronese nějakou nelichotivou poznámku, ale neuvědomuje si, že by jí mohl dotyčného člověka zranit.)</li> <li>4. Chybí dítěti empatie, tj. intuitivní vcítění do pocitů druhých lidí? (Například si neuvědomí, že kdyby se omluvilo, druhému člověku by bylo lépe.)</li> <li>5. Působí dítě dojmem, jako by očekávalo, že druzí znají jeho myšlenky a vzpomínky, a že mají povědomí o jeho názorech a představách? (Například si neuvědomuje, že o něčem nevíte, protože jste s ním v okamžiku, kdy se daná událost odehrála, nebyli.)</li> <li>6. Potřebuje dítě neúměrného mnoho uklidňování, ujišťování – obzvlášť v situacích, kdy se něco nečekaně změní nebo pokazí?</li> <li>7. Platí pro dítě, že vyjadřuje pocity v nesprávném kontextu? (Například je nervózní, nebo naopak láskyplné, ale jeho projev neodpovídá situaci.)</li> <li>8. Vyjadřuje dítě pocity jen v hrubých obrysech, nedostatečně přesně? (Například nedokáže odlišit intenzitu pocitů, které projevují druzí lidé.)</li> <li>9. Je pro dítě příznačný nezájem o soutěživé sporty, hry či jiné činnosti tohoto zaměření?</li> <li>10. Je dítě lhostejné vůči tlaku vrstevníků? (Například se nenechává strhnout vlnou nového nadšení určitou hračkou, seriálem nebo oblečením.)</li> </ol>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">1</td> <td style="width: 15%;">2</td> <td style="width: 15%;">3</td> <td style="width: 15%;">4</td> <td style="width: 15%;">5</td> <td style="width: 15%;">6</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">zřídka</td> <td style="text-align: center;">často</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">1</td> <td style="width: 15%;">2</td> <td style="width: 15%;">3</td> <td style="width: 15%;">4</td> <td style="width: 15%;">5</td> <td style="width: 15%;">6</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">zřídka</td> <td style="text-align: center;">často</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">1</td> <td style="width: 15%;">2</td> <td style="width: 15%;">3</td> <td style="width: 15%;">4</td> <td style="width: 15%;">5</td> <td style="width: 15%;">6</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">zřídka</td> <td style="text-align: center;">často</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">1</td> <td style="width: 15%;">2</td> <td style="width: 15%;">3</td> <td style="width: 15%;">4</td> <td style="width: 15%;">5</td> <td style="width: 15%;">6</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">zřídka</td> <td style="text-align: center;">často</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">1</td> <td style="width: 15%;">2</td> <td style="width: 15%;">3</td> <td style="width: 15%;">4</td> <td style="width: 15%;">5</td> <td style="width: 15%;">6</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">zřídka</td> <td style="text-align: center;">často</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">1</td> <td style="width: 15%;">2</td> <td style="width: 15%;">3</td> <td style="width: 15%;">4</td> <td style="width: 15%;">5</td> <td style="width: 15%;">6</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">zřídka</td> <td style="text-align: center;">často</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">1</td> <td style="width: 15%;">2</td> <td style="width: 15%;">3</td> <td style="width: 15%;">4</td> <td style="width: 15%;">5</td> <td style="width: 15%;">6</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">zřídka</td> <td style="text-align: center;">často</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6					zřídka	často	1	2	3	4	5	6					zřídka	často	1	2	3	4	5	6					zřídka	často	1	2	3	4	5	6					zřídka	často	1	2	3	4	5	6					zřídka	často	1	2	3	4	5	6					zřídka	často	1	2	3	4	5	6					zřídka	často
1	2	3	4	5	6																																																																																
				zřídka	často																																																																																
1	2	3	4	5	6																																																																																
				zřídka	často																																																																																
1	2	3	4	5	6																																																																																
				zřídka	často																																																																																
1	2	3	4	5	6																																																																																
				zřídka	často																																																																																
1	2	3	4	5	6																																																																																
				zřídka	často																																																																																
1	2	3	4	5	6																																																																																
				zřídka	často																																																																																
1	2	3	4	5	6																																																																																
				zřídka	často																																																																																
<p><b>B. Komunikační dovednosti</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. Vysvětluje si dítě vyřčené výroky doslovně? (Například ho matou slovní spojení typu „propichuje</li> </ol>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">1</td> <td style="width: 15%;">2</td> <td style="width: 15%;">3</td> <td style="width: 15%;">4</td> <td style="width: 15%;">5</td> <td style="width: 15%;">6</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">zřídka</td> <td style="text-align: center;">často</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6					zřídka	často																																																																								
1	2	3	4	5	6																																																																																
				zřídka	často																																																																																

<p>ho pohledem“, „kdo šetří, má za tři“, „kdo se bojí, nesmí do lesa“.)</p> <p>12. Pozorujete u dítěte neobvyklý tón hlasu a způsob mluvy? (Například používá intonaci, která není pro jeho mateřský jazyk příznačná, nebo hovoří monotónně, jednoduše.)</p> <p>13. Máte dojem, že se dítě při rozhovoru s vámi nezajímá o váš úhel pohledu či o vaše názory? (Například se nezeptá, co si myslíte, nevyjadřuje se k tomu, co mu říkáte.)</p> <p>14. Stává se, že při rozhovoru s dítětem máte pocit, že navazuje oční kontakt v mnohem menší intenzitě, než jakou byste čekali?</p> <p>15. Je dítě při slovním projevu přehnaně důsledné, případně klade nadměrně velký důraz na pečlivost? (Například hovoří spisovně jako kniha.)</p> <p>16. Má dítě potíže se zachováním plynulosti rozhovoru? (Například stane-li se, že něčemu nerozumí, tak se nezeptá, ale začne mluvit o něčem, co je mu dobře známé, nebo se původního tématu sice drží, ale trvá mu celou věčnost, než vymyslí odpověď.)</p>	<p>1 2 3 4 5 6 zřídka často</p> <p>1 2 3 4 5 6 zřídka často</p> <p>1 2 3 4 5 6 zřídka často</p> <p>1 2 3 4 5 6 zřídka často</p>
<p><b>C. Kognitivní schopnosti</b></p> <p>17. Čte dítě výhradně s cílem získat nové informace, což znamená, že zpravidla nečte beletrii? (Například nadšeně konzumuje encyklopedie a odborné publikace, avšak dobrodružné příběhy ho nezajímají.)</p> <p>18. Má dítě výjimečně dobrou dlouhodobou paměť na události a fakta? (Například si pamatuje státní poznávací značku auta sousedů, které už před několika lety vyměnili za nové, nebo si pohotově vybaví drobné události, jenž se odehrály před dlouhou dobou.)</p> <p>19. Chybí dítěti představivost při hrách? (Například do své hry nezahrnuje jiné osoby, nebo ho mate, když si má hrát na něco.)</p>	<p>1 2 3 4 5 6 zřídka často</p> <p>1 2 3 4 5 6 zřídka často</p> <p>1 2 3 4 5 6 zřídka často</p>
<p><b>D. Specifické zájmy</b></p> <p>20. Je dítě pohlceno nějakou zájmovou oblastí a nadšeně si o ní získává informace a zpracovává si je? (Například se do nejmenších podrobností naučí fakta o nejružnějších dopravních prostředcích, dokonale se vyzná v mapách nebo má bezchybný přehled o výsledkových tabulkách svého oblíbeného sportovního mužstva.)</p> <p>21. Je dítě silně vyvedeno z míry, dojde-li k nevýrazným změnám v zaběhnutých činnostech nebo je-li narušeno jeho očekávání, co se bude dít? (Například ho znervózní, když má jít do školy jinou cestou než obvykle.)</p>	<p>1 2 3 4 5 6 zřídka často</p> <p>1 2 3 4 5 6 zřídka často</p>



<p><b>22.</b> Vypracovává si dítě složité rituály nebo postupy, na jejichž vykonávání pak neústupně trvá? (Například odmítá jít spát, dokud si pečlivě neseřadí hračky do řady.)</p>	<p>1 2 3 4 5 6 zřídka často</p>											
<b>E. Pohybové dovednosti</b>												
<p><b>23.</b> Vyznačuje se dítě nápadně špatnou koordinací pohybů? (Například nedokáže chytit míč?)</p>	<p>1 2 3 4 5 6 zřídka často</p>											
<p><b>24.</b> Provádí dítě při běhu netypické pohyby, je jeho běh jakkoli nápadný?</p>	<p>1 2 3 4 5 6 zřídka často</p>											
<b>F. Další proměnné</b>												
<p>V tomto oddíle zaškrtnete další projevy a charakteristiky, kterých jste si u dítěte všimli:</p>												
<p><b>a.</b> nepřiměřený strach, jehož příčinou je:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• běžný zvuk, například hluk elektrického přístroje v domácnosti</li> <li>• lehký dotyk na těle nebo na hlavě</li> <li>• určité oblečení nebo jeho část</li> <li>• nečekané zvuky</li> <li>• kontakt s určitými předměty</li> <li>• přelidněná, hlučná místa, například supermarkety</li> </ul> <p><b>b.</b> tendence točit se dokola nebo se kývat, je-li čímkoli rozrušeno nebo prožívá-li úzkost</p> <p><b>c.</b> absence reakcí na bolest; nízký práh bolesti</p> <p><b>d.</b> opožděný vývoj řeči</p> <p><b>e.</b> neobvyklé výrazy tváře nebo tiky</p>	<table border="1" style="width: 100%; height: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table>											

Pokud jste na většinu otázek odpověděli kladně a v případě číselného škálování jste se při hodnocení většinou pohybovali v rozmezí dva až šest bodů (což znamená, že výskyt daných charakteristik se výrazně odlišuje od normálního stavu), ještě to nemusí znamenat, že dítě má Aspergerův syndrom. Výsledky slouží jako pádný důvod pro doporučení dítěte na diagnostické vyšetření. Strategie představené v programu pomoci samozřejmě můžete použít, protože se zabývají jednotlivými aspekty, s nimiž jste se setkali v dotazníku.

## **Příloha číslo 2: Otázky rozhovoru**

### **Otázky polostrukturovaného rozhovoru**

1. Jaký obor máte vystudovaný, popřípadě který ještě studujete?
2. Na ZŠ působíte jako učitel nebo jako asistent pedagoga? Jaké je Vaše zaměření?  
Které předměty vyučujete?
3. Jak dlouho celkově působíte v učitelské praxi? Jak dlouho působíte na ZŠ nám. Míru, Kojetín?
4. Kdy jste se poprvé setkala s dítětem s Aspergerovým syndromem (AS)? Kolik dětí s AS jste učila?
5. Jak dlouhou dobu jste je učila?
6. Jaké jsou Vaše zkušenosti s výukou dítěte s AS? Můžete mi je popsat?
7. Jaký je Váš názor na připravenost pedagogických pracovníků základních škol na výuku dětí s AS? Myslím všeobecně, ne pouze na škole, kde působíte.
8. Jak se cítíte po odborné stránce připravena na výuku dětí s AS vy?
9. Jak ovlivnilo Vaše vysokoškolské vzdělání Vaši odbornou připravenost na výuku dětí s AS?
10. Kde čerpáte/čerpala jste informace o vzdělávání dětí s AS?
11. Jak se cítíte po osobnostní stránce připravena na vzdělávání dětí s AS?
12. Jakým způsobem ovlivnila délka praxe Vaši připravenost na výuku dětí s AS?
13. Myslíte si, že přítomnost dítěte s AS ovlivnila Vaši pracovní zátěž?
14. Účastnila jste se školení na téma vzdělávání dětí s AS?
15. Napadají Vás vhodné pomůcky, které je možné využít při výuce dětí s AS? Máte s některými vlastní zkušenosti?
16. Myslíte si, že máte dostatek informací pro úpravu didaktického materiálu k potřebám dětí s AS?
17. Máte s úpravou didaktického materiálu zkušenosti? Můžete mi je popsat prosím?
18. Co si myslíte o Vaši informovanosti ohledně tvorby cílů do IVP a PLPP vzhledem k individuálním vzdělávacím potřebám dětí s AS? Cítíte se dostatečně informovaná?
19. Spolupracovala jste s někým při tvorbě cílů?
20. Můžete prosím popsat a zhodnotit Vaši spolupráci s PPP?
21. Můžete prosím popsat a zhodnotit Vaši spolupráci se SPC?

- 22.** Cítíte podporu ze strany poradenských zařízení?
- 23.** Jaký je Váš názor na supervizi ve školství? *(Vysvětlení pojmu = Smyslem supervize je rozvíjet profesní dovednosti supervidovaných, posilovat vztahy v pracovním týmu a nacházet řešení problematických situací. V procesu supervize poskytuje supervizor supervidovanému zpětnou vazbu k jeho práci. Supervize má většinou formu rozhovoru mezi supervizorem a supervidovaným (supervidovanými). Supervize zvyšuje účinnost práce zaměřením se na její cíle, zvyšuje i kvalitu práce zaměřením se na průběh (proces).)*
- 24.** Kdo Vás informuje o legislativních změnách?
- 25.** Jaký je Váš názor na vyhlášku číslo 27/2016Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných?
- 26.** Dodala byste ještě něco dalšího, co jsme doposud neřekli?

## **Příloha číslo 3: Informovaný souhlas**

### ***INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ÚČASTNÍKY VÝZKUMU***

*Byl/a jsem seznámen/a s podmínkami, cílem a obsahem výzkumného projektu Veroniky Pavlíčkové, s pracovním názvem „Připravenost pedagogických pracovníků základních škol na výuku dětí s Aspergerovým syndromem“. Rozumím jim a souhlasím s nimi.*

*Souhlasím s účastí na tomto projektu. Dávám své svolení výzkumnici, aby materiál, který jsem jí poskytl/a, použila za účelem sepsání diplomové práce, popř. odborného článku a pro jakékoliv další odborné publikace a prezentace vycházející z tohoto výzkumu.*

*Souhlasím se způsobem, jak bude zachována důvěrnost a jak bude má identita chráněna během výzkumu i po jeho skončení.*

*Souhlasím s nahráváním mého rozhovoru s výzkumnicí a s analýzou výsledného zvukového záznamu a jeho přepisu. Dávám souhlas k tomu, že výzkumnice může v odborné publikaci citovat informace, které jí poskytují.*

*Rozumím tomu, že pokud se v průběhu rozhovoru objeví pro mne obtížná témata, mohu odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku nebo kdykoliv ukončit rozhovor.*

*Rozumím tomu, že mohu odstoupit z tohoto výzkumného projektu do sedmi dnů od poskytnutí rozhovoru.*

*JMÉNO:.....*

*PODPIS:.....*

*DATUM:.....*

## **Příloha číslo 4: Přepis rozhovoru**

1. Jaký obor máte vystudovaný, popřípadě který ještě studujete?

*„Mám vystudovaný původní 1.- 4. ročník ZŠ, posléze se z toho stal 1.- 5. ročník.*

*Takže první stupeň dá se říct.“*

2. Na ZŠ působíte jako učitel nebo výchovný asistent? Jaké je Vaše zaměření?  
Které předměty vyučujete?

*„Učitelka na prvním stupni, ZŠ.“*

3. Jak dlouho celkově působíte v učitelské praxi? Jak dlouho působíte na ZŠ Nám. Míru Kojetín?

*„Od roku 1989 což si myslím, že je 29 let, a na zdejší škole působím necelých 29 let, protože si musím odečíst 4 roky na mateřské dovolené, takže bych řekla 25 let.“*

4. Kdy jste se poprvé setkala s dítětem s AS? Kolik dětí s AS jste učila?

*„Poprvé to bylo před 5 lety. Byl to čtvříák. S diagnostikovaným AS jsem učila jenom tohoto. A učila jsem ho ve čtvrté a páté třídě, takže dva roky.“*

5. Jaké jsou Vaše zkušenosti s výukou dětí s AS? Můžete mi je popsat?

*„Měl pomoc asistenta, který teda byl hrozně důležitý, protože bez něj by to bylo velice obtížné. Po praktické stránce si opravdu nenachystal věci, nezačínal pracovat, přestal práci dělat. Bylo neustále nutné ho prostě upozorňovat slovně, dojit k němu a podobně. Takže vím, že bylo třeba i hodně podnětů, které potřeboval a docela dost času. Takže bez asistenta, by to bylo poměrně těžké zvládnout.“*

6. Jaký je Váš názor na připravenost pedagogických pracovníků základních škol na výuku dětí s AS? Myslím všeobecně, ne pouze na škole, kde působíte.?

*„Já si myslím, že ta příprava je velmi chabá. My jsme samozřejmě v praxi a teoreticky, že bychom prošli školením zaměřením na práci s AS, určitě jsem nic takového nezažila, myslím, že ani kolegové ne. Takže jsme v podstatě odkázáni na to, co si nastudujeme sami. A potom možná spolupráce s poradnou. Oni vlastně uvedou, jak s žákem pracovat, tak už potom z toho si samozřejmě můžeme brát náměty.“*

**7. Jak se cítíte po odborné stránce připravena na výuku dětí s AS vy?**

*„Velmi chabě, já si myslím, že jsem to zažila až opravdu v praxi, až jsem viděla, jak to dítě pracuje nebo nepracuje, jak se projevuje. V podstatě jsem veškeré ty znaky, které jsem si nastudovala o AS, našla i u něj. Byly tam oblasti, které nefungovaly, takže jsem si našla, jakým způsobem vlastně pracovat vůbec. Jaké pomůcky, jaký systém práce, aby to k něčemu vedlo.“*

**8. Jak ovlivnilo Vaše vysokoškolské vzdělání Vaši odbornou připravenost na výuku dětí s AS?**

*„Vůbec ne, jelikož jsem studovala před velmi dlouhou dobou, kdy tady ta diagnóza vůbec z mého pohledu nebyla známá. A co se týká vůbec připravenosti na to, že budou děti, já nevím s LMD tenkrát, a s dyslektickými poruchami, tak ta naše příprava byla, řekla bych, hrozně slabá.“*

**9. Kde čerpáte / čerpala jste informace o vzdělávání dětí s AS?**

*„Já se přiznám, že jsem více méně hledala na internetu. Víím, že je to asi špatná varianta, ale nebyla jsem tehdy schopná sehnat si nějakou odbornou literaturu, ale možná i z nějakých časopisů. Určitě, jsem narazila na nějaký články o AS.“*

**10. Četla jste i názory rodičů nebo různé příběhy dětí, popřípadě beletrii?**

*„Beletrii ne, já víím, že byl natočen dokument o autistických dětech nedávno,*

*ten jsem teda neviděla, ale chystám se na to. Takový normální autista nebo tak nějak se to jmenovalo. Takže s názory rodičů jsem se setkala jenom okrajově.“*

**11. Jak se cítíte po osobnostní stránce připravena na vzdělávání dětí s AS?**

*„Myslím si, že to taky není žádná sláva. Člověk se snaží, samozřejmě, když je uvržen do problému, tak se snaží informace najít, s někým to zkonzultovat. Ne jenom s poradnou, ale dohledat si třeba někoho, kdo s tím tu zkušenost má. Ale je to takové jenom obtížné pátrání, taková činnost kantora, ale je to na něm. A nepřipadám si nějak připravena. Jako snažím se, jo, snažím se. Protože nikdy nechce člověk to dítě nechat jakoby nechat ležet ladem.“*

**12. Jakým způsobem ovlivnila délka praxe Vaši připravenost na výuku dětí s AS?**

*„Myslím si, že délka praxe svým způsobem pouze v tom směru, že člověk vypozeruje, že něco je jinak, že je potřeba řešit nějaký problém, protože najednou to dítě se chová odlišně od těch ostatních. Přes všechna opatření a snahu o pomoc toho vyučujícího se to jinak neprojevuje, takže potom následuje vyšetření, aby se zjistilo, o co jde. Takže možná délka praxe jenom v tom, že člověk už trošku ví od kolegů, že ten se chová tak, a tak a mohlo by to být pravděpodobně toto a toto. Takže ano. „*

**13. Účastnila jste se školení na téma vzdělávání dětí s AS?**

*„Ne, neúčastnila, a zájem bych v podstatě měla, protože i ty ucelené informace jsou potřeba. A myslím si, že těch dětí bude přibývat. V podstatě se to tak jeví už teď.“*

**14. Napadají Vás vhodné pomůcky, které je možné využít při výuce dítěte s AS?**

Máte s některými vlastní zkušenosti?

*„Já jenom vím, že existují ty obrázky, kde vlastně jsou znázorněny jednoduché pokyny, aby dítě reagovalo, tak to vím. Ví, že jsou nějaké sady, které se dají objednat,*

*že existují. Případně si to teda kantor může ve volných chvílích vyrobit sám, protože mně se zdály ty kartičky zbytečně malé. Mně se moc nelíbily, já si myslím, že to musím ukázat já vepředu, aby on zareagoval. Obrázek sešitu, jdeme psát, jo. Takže toto vím a potom v podstatě o nějakých dalších příliš ne, spíš jenom o tom přístupu.“*

15. Pracovala jste s nějakými těmito pomůckami?

*„Já jsem měla nějaké kartičky, ale jakoby vlastní výroby pro něho. Ale jelikož jsem ho dostala v té 4., 5. třídě, tak si myslím, že už ani na ten systém nebyl moc navyklý, takže spíš to řešila paní asistentka, na kterou já jsem poslala signál nebo ona věděla, jak ho usměrnit a navést.“*

16. Myslíte si, že máte dostatek informací pro úpravu didaktického materiálu k potřebám dětí s AS?

*„Tak to si taky nemyslím. Protože, pokud on měl úpravu, tak měl samozřejmě zkrácené úkoly, protože jeho tempo bylo pomalejší, takže to byla taková běžná úprava, kterou jsem musela dělat já. Když byl pracovní list, písemka, tak jsem musela myslet na to, že tomu žákovi uberu práce.“*

17. Byla potřeba změnit pro dítě s AS pokyny?

*„On reagoval, pokud ten pokyn dostal individuálně. Když to bylo ve třídě a mohlo to být jednodušší, protože občas je potřeba to říct jednoduše, zvláště chlapcům, tak někdy reagoval, asi dle situace. Ale někdy bylo jedno, jestli je pokyn složitý nebo jednoduchý, on ho potřeboval znovu konkrétně říct a pak věděl. To byl totiž chlapec inteligenčně v pořádku, docela na tom byl dobře, takže zvládal i ten složitější pokyn. Ale myslím si, že jsme mu to mnohdy na ty jednodušší pokyny redukovaly. I paní asistentka, takže asi ano.“*



18. Co si myslíte o Vaší informovanosti ohledně tvorby cílů do IVP a PLPP vzhledem k individuálním vzdělávacím potřebám dítěte s AS? Cítíte se dostatečně informovaná?

*„Myslím si, že ta připravenost taky nebude velká, protože zase vycházím z toho, co napíše poradna, protože tam těch pokynů je docela dost. Víceméně vycházím pouze z jejich doporučení.“*

19. Spolupracovala jste s někým při tvorbě cílů?

*„Dá se říct, že jsem spolupracovala s poradnou.“*

20. Můžete prosím popsat a zhodnotit Vaši spolupráci s PPP?

*„Co se týká tohoto problému, konkrétně ohledně něho, tak si myslím že, to docela fungovalo, protože ten chlapec byl opravdu schopný pracovat. Přijeli vlastně i ze SPC, tam byla spolupráce velmi dobrá, protože oni opravdu udělali velmi slušné vyšetření, poskytli mi z něho výstup. Takže ta spolupráce byla dobrá a odborná péče. SPC se mi líbilo. PPP mi samozřejmě napsala pár pokynů, řekla bych, taková ta běžná spolupráce. Jako vždycky mně to v té chvíli přišlo dostačující, jelikož jsem měla i ty informace od SPC. Takže asi proto, jsem spolupráci považovala za dostatečnou.“*

21. Cítíte podporu ze strany poradenských zařízení?

*„Ano. Podporu jsem cítila.“*

23. Jaký je Váš názor na supervizi ve školství?

*„Souhlasila bych, kdyby byla ve školství. Měla bych zájem.“*

22. Myslíte si, že by někteří pedagogové mohli mít problém?

*„Myslím si, že by ten problém někteří měli. Ted' jsme se o tom bavili na školení. Kantor má neustále pocit, že musí být bezchybný, i tak je to ve společnosti nastaveno,*

*možná je to špatně. Chyby děláme všichni, takže já bych o tu supervizi určitě stála a předpokládám, že většina kolegů by to zvládla, i když jedinci, kteří by s tím problémem měli by určitě byli.“*

**23.** Kdo Vás informuje o legislativních změnách?

*„Myslím si, že pan ředitel s panem zástupcem, pakliže nastanou, nebo kolegyně, která má na starosti VP.“*

**24.** Jaký je Váš názor na vyhlášku číslo 27/2016Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných?

*„Já vím, že existuje a nemůžu tvrdit, že ji znám. Kdybych potřebovala, tak si samozřejmě najdu a budu hledat, myslím si, že jsem o ní slyšela na školení. Víím, pod jakými čísly hledat to, co potřebuju, ale nemůžu říct, že ji znám.“*

**25.** Můžu znát Váš názor na inkluzi?

*„Myslím si, že inkluze, pakliže je dobře udělaná může fungovat, ale myslím si, že inkluze, která je udělaná a platí v ČR není inkluze, to je paskvil z mého pohledu. Já jsem zažila inkluzi v zahraničí na vlastní oči, a to se opravdu nedá srovnat s tím co je u nás. A je to i z informací mých kolegyně, které taky navštěvují zahraniční školy, nebo mají družbu a jezdí do zahraničí, chodí na ty školy, takže to, co se stalo v ČR, si myslím, že bude mít negativní důsledky pro všechny strany. Bohužel teda nejvíce pro ty děti.“*

**26.** Jaký máte názor na asistenty pedagoga?

*„Já mám asistentku výbornou, nemůžu si na ni stěžovat, protože má léta praxe. Ale zažili jsme různé asistenty, jsou i asistenti, kteří učiteli vůbec nepomůžou, nemluvě o tom, že ve třídě je ruch, zneklidňuje to, znemožňuje to práci. A některé děti potřebují*

*speciálního pedagoga a nikoli asistenta, který má maturitu a nějaký kurz. To je z mého pohledu absolutně nedostačující a už vůbec se mi nelíbí, že jsou nazváni jako pedagogičtí pracovníci, protože PP je podle mě ten, kdo má minimálně maturitu na střední pedagogické škole. To můžeme mluvit o PP, ale ne po nějakém 100h kurzu. To je z mého pohledu úplný nesmysl.“*

**27.** Dodala byste ještě něco dalšího, co jsme doposud neřekli?

*„V podstatě si myslím, když už se teda můžu vyjádřit, tak těch školení není nikdy dost. Otázka je samozřejmě, kdo je vede, protože už jsme se setkali s opravdu odborníky a teoretiky, ale protože vůbec PAS přibývá a jakoby se nic neděje, tak si myslím, že by bylo potřeba učitele s tím seznámit a ty informace jim podat. Myslím si, že jich mají málo.“*

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Veronika Pavlíčková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Připravenost pedagogických pracovníků základních škol na výuku dětí s Aspergerovým syndromem
<b>Název v angličtině:</b>	Readiness of pedagogical workers at elementary schools for teaching children with Asperger's syndrome
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá zkoumáním míry připravenosti pedagogických pracovníků základní školy na výuku dětí s Aspergerovým syndromem. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, analyzovat, interpretovat a deskribovat míru připravenosti a zkušenosti pedagogických pracovníků se společným vzděláváním dětí s Aspergerovým syndromem.
<b>Klíčová slova:</b>	Aspergerův syndrom, připravenost pedagogických pracovníků, společné vzdělávání, vzdělávání pedagogů, kvalitativní výzkum
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis focuses on examination of readiness of elementary school pedagogues to work with children suffering with Asperger's syndrome. The main aim was to find out, analyze, interpret and describe the extent of their readiness to teach children with the Asperger's syndrome.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Asperger's syndrome, readiness of pedagogical workers, inclusive education, pedagogical workers training, quality research
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	4
<b>Rozsah práce:</b>	86 s., 13 s. příloh
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština

