

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pecníková Lada

Vybrané faktory společného vzdělávání žáků s PAS v americkém školství

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....

vlastnoruční podpis

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Mgr. Zdeňce Kozákové, DiS. Ph.D. za její cenné rady a lidský přístup. Velké díky náleží také všem zúčastněným odborníkům, mezi které patří zejména Mgr. Emery Joseph Yost, C.P.R.P., Mgr. David Hampton, Ph.D. a Mgr. Jana Bradley, za jejich ochotu a trpělivost. V neposlední řadě děkuji také svým rodičům a všem milovaným osobám, za jejich podporu po celou dobu mého studia.

### **Acknowledgment**

I would like to thank Zdeňka Kozáková, Ph.D., for her valuable advice and human approach. Many thanks to all the participating experts, especially Emery Joseph Yost, M.A., C.P.R.P, David Hampton, Ph.D. and Jana Bradley, M.A., for their willingness and patience. Last but not least, I would also like to thank my parents and all my beloved ones for their never-ending support throughout my studies.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b>	<b>6</b>
<b>EPISTEMOLOGICKO-TEORETICKÁ VÝCHODISKA</b>	<b>8</b>
<b>1 ŽÁK S PAS NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY</b>	<b>8</b>
1.1 OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍ VĚKU	8
1.2 VYMEZENÍ PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	11
1.3 KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	12
1.4 TRIÁDA SPECIFICKÝCH PROJEVŮ	14
1.4.1 <i>Narušení v oblasti reciproční komunikace</i>	15
1.4.2 <i>Narušení v oblasti reciproční sociální komunikace</i>	16
1.4.3 <i>Narušení v oblasti imaginace</i>	18
1.5 NESPECIFICKÉ PROJEVY	19
<b>2 SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PAS V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ</b>	<b>21</b>
2.1 AKTUÁLNÍ LEGISLATIVNÍ RÁMEC SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	23
2.2 HLAVNÍ AKTÉŘI SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	26
2.3 PORADENSKÁ PRACOVNÍŠTĚ VE VZTAHU KE SPOLEČNÉMU VZDĚLÁVÁNÍ	29
<b>3 SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PAS V AMERICKÉM ŠKOLSTVÍ</b>	<b>32</b>
3.1 AKTUÁLNÍ LEGISLATIVNÍ RÁMEC SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	32
3.2 HLAVNÍ AKTÉŘI SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	44
3.3 PORADENSKÁ PRACOVNÍŠTĚ VE VZTAHU KE SPOLEČNÉMU VZDĚLÁVÁNÍ	47
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST</b>	<b>50</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b>	<b>50</b>
4.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	50
4.2 REŠERŠE LITERATURY	51
4.3 FORMULOVÁNÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	72
4.4 METODICKÝ RÁMEC VÝZKUMU	73
4.5 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU	74
4.6 VALIDITA VÝZKUMU	76
4.7 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO PRVKU	77
4.8 METODA SBĚRU KVALITATIVNÍCH DAT	79
<b>5 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT</b>	<b>82</b>
5.1 FIXACE DAT A PŘÍPRAVA PRO DALŠÍ ANALÝZU	82
5.2 ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT	83
5.3 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	84
5.3.1 <i>Trs č.1: Nejčastější forma vzdělávání žáků s PAS</i>	84
5.3.2 <i>Trs č.2: Schopnost školy hlavního vzdělávacího proudu zajištění specifických potřeb žáků s PAS</i>	87

5.3.3	<i>Trs č.3: Úroveň vzdělání pedagogických a nepedagogických pracovníků</i>	88
5.3.4	<i>Trs č.4: Finanční obodnocení učitelů a asistentů pedagoga</i>	91
5.3.5	<i>Trs č.5: Spolupráce hlavních aktérů společného vzdělávání</i>	94
5.3.6	<i>Trs č.6: Nedostatky společného vzdělávání žáků s PAS v Chicagu</i>	97
5.3.7	<i>Trs č.7: Výhody společného vzdělávání žáků s PAS v Chicagu</i>	99
<b>6</b>	<b>ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b>	<b>103</b>
<b>7</b>	<b>DISKUSE A ZÁVĚREČNÁ DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b>	<b>107</b>
	<b>ZÁVĚR</b>	<b>109</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ</b>	<b>111</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK</b>	<b>119</b>
	<b>SEZNAM TABULEK</b>	<b>122</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	<b>123</b>

## Úvod

Společné vzdělávání a žák s poruchami autistického spektra – nekonečná, pro některé téměř kontroverzní témata. Slovo inkluze postupně nabývalo pejorativního významu a zároveň se stalo jedním z nejčastěji diskutovaných politických témat. Značným podílem k tomu přispěl také prezident Miloš Zeman, kdy ve svém projevu označil společné vzdělávání slovy „zrůdný sociální experiment“. Není divu, že společné vzdělávání má ještě v současné době nespočet odpůrců. Což na druhou stranu značí, že odborníci i veřejnost na český vzdělávací systém nezanevřeli, ba naopak. Projevují o něj velký zájem. Značné popularity se dostalo i poruchám autistického spektra. V médiích se začalo mluvit o rapidním nárůstu, až epidemii autismu. S popularitou však přibývaly i různé domněnky a názory. Stále se najdou lidé, kteří považují autismus pouze za módní diagnózu.

Proč tolik lidí společné vzdělávání odsuzuje a jakou roli v tomto procesu sehrávají žáci s PAS? Tyto otázky a mnoho dalších nás přiměly zkoumat tuto problematiku trochu hlouběji. Samotným společným vzděláváním v České republice se zabývalo a stále zabývá mnoho výzkumníků. Z tohoto důvodu chceme na tyto výzkumy navázat a posunout je o kus dál. Není v našich silách pojmout všechna bádání. Proto se v této diplomové práci zaměřujeme na společné vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra na 1. stupni základní školy, což koresponduje s námi studovaným oborem.

Epistemologicko-teoretický rámec je věnován aktuálnímu stavu společného vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra, společně s vymezením specifik vzdělávání této skupiny. Souběžně popisujeme aktuální stav společného vzdělávání v USA, které jsou známé dlouholetou historií společného vzdělávání, což činí tuto práci jedinečnou.

Výzkumná část se snaží o co největší provázanost s teorií naší práce a maximální vzájemnou souvislost. Abychom zajistili, že naše práce bude reflektovat aktuální poznatky ostatních badatelů, neoddělitelnou součástí tvoří ucelený přehled rešerše literatury na podobná témata v České republice. Na základě rozsáhlé rešerše zjišťujeme, zda existují faktory, které by mohly negativně ovlivnit úspěšnost společného vzdělávání žáků s PAS a reagujeme na ně poznatky z amerického školství, přičemž spolupracujeme s významnými odborníky. V tomto ohledu je náš předchozí pobyt ve Spojených státech amerických značnou výhodou. Díky tomu nejsme limitováni pouze na poznatky z literatury, ale jsme schopni nahlédnout hlouběji skrze vlastní zkušenosti. Není pro nás

překážkou ani navázání kontaktu s lidmi, kteří se této problematice věnují a pohybují se v ní dennodenně, a tak jsme schopni provést výzkumné šetření.

Na základě získaných kvalitativních dat jsme schopni vyvodit a následně interpretovat závěry, kterým předchází diskuse, kde reflektujeme všechny získané poznatky a nacházíme zásadní doporučení pro praxi, která by mohla znamenat pro české školství změnu k lepšímu. Přičemž jsme si vědomi určitých limitů studie, kterým věnujeme pozornost právě v této části.

## Epistemologicko-teoretická východiska

Novotná (2019) dle Kuhna (1997) cituje, že každé vědecké poznání je determinováno ontologicko-epistemologicko-metodologickými pozicemi, z nichž každý autor vychází a které pro osvětlení reality používá. Pod tímto pojmem je zdůrazněno, že ve společenských vědách vedle sebe existují nejen různá paradigmatata, ale různé subjektivní přístupy, které se však vždy opírají o různou kombinaci teorií. Výzkumnému šetření diplomové práce předcházela teoretická analýza odborné literatury a jiných zdrojů zabývajících se společným vzděláváním žáků s PAS. Současně s ní vznikl níže popsany konceptuální rámec.

Při komunikaci o inkluzi je vytvářen dojem, že se jedná o velmi problematický a konfliktní pojem, který je vysoce politizován (Lazarová, 2016; Šarníková a kol., 2019). Proto bude cíleně využíván pojem „společné vzdělávání“, jenž je taktéž oficiálně využíván Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, a to i při popisu informací z literatury, která ho dosud nepoužívá.

### 1 Žák s PAS na 1. stupni základní školy

Žákem rozumíme dítě, mladého člověka nebo dospělého, který se systematicky vzdělává v organizované vzdělávací instituci podle vzdělávacího programu dané vzdělávací instituce. Jedná se o objekt vzdělávací aktivity učitele, ale i subjekt řízených učebních aktivit (Kolář, 2012). Námi stanovené kritérium 1. stupně základní školy však omezuje tuto charakteristiku a v tomto případě se při vymezení žáka jedná pouze o dítě navštěvující 1.–5. třídu základní školy. Toto období je nazýváno často jako mladší školní věk či období středního dětství. Období mladšího školního věku začíná s dosažením školní zralosti a končí při nástupu puberty (Thorová, 2016).

#### 1.1 Období mladšího školní věku

Při tomto období probíhá důležitá vývojová fáze, ve které se formuje sebepojetí, genderová identita a postoje ke vzdělávání (Thorová, 2015). Mladší školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti (Vágnerová, Lisá, 2021). Erikson (1963) toto období označil jako fázi píce a snaživosti, jejímž hlavním cílem je uspět, prosadit se svým výkonem. Psychoanalýza<sup>1</sup> označuje toto období jako období latence,

---

<sup>1</sup> Psychoterapeutický směr, hlavním představitelem Sigmund Freud (Plevová, 2013).



kdy je ukončena jedna etapa psychosexuálního vývoje a základní pudová energie je relativně v klidu až do počátku dospívání. Langmeier (2006) charakterizuje etapu jako věk střízlivého realismu – školák je zaměřen na svět, jaký chce, chce ho pochopit, tendenci k realismu pozorujeme v kresbě, řeči, písemném projevu, zájmu ke hře. Na začátku tohoto období je školák zpravidla hodně závislý na autoritě (naivní realismus), ke konci je jeho přístup s blížícím se dospíváním kritičtější (kritický realismus). Příhodou (1977) je období mladšího školního věku označeno termínem prepubescence.

Období mladšího školního věku je ohraničeno první a druhou strukturální přeměnou organismu. Je potřeba počítat s velkými individuálními rozdíly, včetně rozdílů pohlaví. Biologický věk nemusí vždy korespondovat s věkem kalendářním, individuální růstové i hmotností křivky se často značně liší. Většinou pozorujeme akceleraci vývoje u děvčat. Růst těla je ještě po vstupu do školy obvykle zrychlený. Zpomaluje se, stejně jako přírůstky hmotnosti, kolem 8. roku. V tuto dobu se posiluje odolnost organismu, zdokonaluje se vegetativní regulace, zvyšuje se objem srdce, hmotnost mozku, zrychluje se vedení vzruchu nervy, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů. Motorický vývoj se postupně zklidňuje. Pohyby jsou oproti předškolnímu období účelnější, rychlejší, přesnější, úspornější, koordinovanější, zlepšuje se hrubá i jemná motorika, zpřesňuje se vizuomotorická koordinace. Dítě má výraznou radost z pohybu, zvláště při psychickém napětí je pohyb vhodným uvolněním (Petrová, 2010).

Při vstupu do školy by mělo být dítě připraveno jednak na učení, tzn. na zvládnutí požadavků výuky, a zároveň na socializaci a úspěšné fungování ve skupině vrstevníků. Dále je nezbytné, aby bylo dítě připraveno i kognitivně. Mít dostatek obecných znalostí a dostatečně rozvinuté exekutivní funkce, které umožňují přistupovat k řešení problémů cíleně, nenechat se rušit nepodstatnými podněty a flexibilně reagovat na změnu požadavků. Další významnou podmínkou je pozornost taková, kdy je dítě schopno zaměřit se na žádoucí, je schopno svou pozornost regulovat a flexibilně přepínat. Na exekutivních funkcích závisí i chování. Zejména regulace nežádoucích jevů a flexibilita reagování (Vágnerová, Lisá, 2021).

Děti se učí přijímat vlastní nedostatky, stále mají však křehkou frustrační toleranci, často reagují negativním afektem, snadno se rozpláčou. Dospělí by měli vést dítě k osvojování různých strategií ke zvládnutí emocí, k vnímání emocí svých i druhých. Myšlení je v dětském věku nepřesné a souvisí s omezeným rozsahem zkušeností,

vědomostí a sociálního porozumění. Dítě sice dělá pokroky v logickém myšlení i komunikaci, ke zralosti má však ještě daleko (Thorová, 2015).

Postava dítěte v rámci vývoje proporcionality lidského těla ztrácí svou dětskou zakulacenost, mění se proporcionalita hlavy a končetin vůči tělu. Růst postupuje ustáleným tempem a vývoj plynuje a pomalu pokračuje. Žáci začínají více inklinovat k vrstevnickým vztahům, stoupají v oblíbené skupinové hry, mají radost z týmové práce, ale centrem jejich života je stále rodina. Potřebují výraznou a konzistentní oporu rodičů (Thorová, 2015).

*„Dosažení určitého stupně zralosti CNS zvyšuje odolnost vůči zážitkům, což je pro dítě výhodné, protože nástup do školy představuje určitý stres vždycky. Na druhé straně je důležitá i zkušenost, interakce zraní a učení se může projevit různým způsobem. Např. i v tom, jak snadno se dítě učí snášet nepříjemné povinnosti a zvládnout různé požadavky. Důležitá je i dostupnost rodičovské podpory a jistota pozitivní naděje, která se vytváří již v raném věku. V tomto období se projevuje přesvědčením, že nepohodu lze přelstít a neúspěch nějak napravit. Názor, že by školní docházka mohla být zcela oproštěna od nepříjemných zážitků a nebyť v tomto směru náročná, je naivní. Jde spíše o to, abychom dokázali rozzeznat, co je pro dítě zvládnutelné a co ne.“ (Vágnerová, Lisá, 2021)*

**Vnímání** se stává cílevědomým aktem, stává se pochodem zaměřeným na poznávání podstaty vlastností předmětů a jevů, přestává mít ráz náhodnosti. Školák objevuje nové vztahy a souvislosti. Kolem 10.–11. roku je vnímání zhruba stejně přesné jako u dospělého, dítě má však méně zkušeností pro třídění informací a vyvozování souvislostí. Schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy a představivost dosahují u mladšího školáka vrcholu. Dítě dovede rozlišit skutečnost a fantazii, stále více vniká do životní reality (ke světu představ se rádo vrací ve hře či kresbě), fantazie je do jisté míry potlačena realitou. Na počátku školní docházky převládá neúmyslná, mechanická **paměť**, bezprostředně spojená s vnímáním. Paměť se však rychle zdokonaluje (stále častěji se uplatňuje záměrné zapamatování, racionalita, logický úsudek). Dítě začíná využívat záměrných paměťových strategií, propojuje druhy paměti. Paměť je tím efektivnější, čím jasněji si dítě uvědomuje cíl a účel zapamatování (důležitost motivace). Rozvoj pozornosti má pro školáka prvořadý význam, rozhoduje totiž o kvalitě ostatních poznávacích procesů a tím i o úspěšnosti či neúspěšnosti v oblasti učení. Školní selhání je nezřídka zapříčiněno neschopností přiměřené koncentrace pozornosti. Na počátku školní docházky je **pozornost** krátkodobá, spontánně zaměřená, převládá neschopnost odolávat rušivým vlivům. Kladně působí pestré, střídající se formy práce, pochvala a povzbuzení, zařazení

oddechových relaxačních chviliek či cviků, využití herních prvků či alternativních vyučovacích metod či přístupů. Vývoj **myšlení** je podstatně ovlivňován školní činností a osobností učitele. Dítě si postupně osvojuje schopnost logických operací. Logické usuzování se opírá o konkrétní věci a jevy, které si lze názorně představit. S vývojem myšlení se obohacuje **řeč** dítěte. Dítě vstupuje do školy s praktickou znalostí mateřského jazyka. Vlivem školy a dovednosti číst se řeč dítěte výrazně rozvíjí – roste slovní zásoba, délka a složitost vět i souvětí, zkvalitňuje se větná stavba včetně užití gramatických pravidel, patrný je pokrok v artikulaci. Pro citové projevy mladšího školáka je typický ústup lability a impulzivity, slábnutí egocentrismu a narůstá schopnost seberegulace. Narůstá schopnost emočního porozumění, postupně se objevuje chápání ambivalentních citů (dítě začíná chápat škálu citů, jejich kvalitu i vnější výraz, rozumí skrývání emocí a modulaci jejich výrazů). Hodnotová orientace a sociální kontrola jsou zpočátku velmi labilní a závislé na situaci a autoritě. Během období mladšího školního věku se sociální **normy morálního jednání** začínají stabilizovat. Morální vývoj je silně ovlivněn výchovnými postupy. Dítě je silně citově vázáno na svou rodinu a přebírá její hodnotový systém i postoje. Hlavní činností dítěte mladšího školního věku je učení a práce, plnění zadaných úkolů. Pro zdravý vývoj osobnosti je však stále důležitá **hra** (je už diferencovanější). Oblíbené hry jsou – konstruktivní, pohybové, soutěživé, společenské – se stále složitějšími pravidly. Chlapci mívají ve hře více originality a tvořivosti ve srovnání s děvčaty, chlapci bývají při hře hlučnější, agresivnější, dávají přednost otevřenému prostoru. Děvčata jsou při hře více stereotypní, vykazují více konformity, jsou klidnější a dávají přednost uzavřenému prostoru. Hra má funkci relaxační a je odreagováním od školních povinností. V mladším školním věku se objevují počátky zájmů, které mívají spíše přechodný charakter. (srov. Plevová, 2006; Šimíčková-Čížková a kol., 2013; Thorová, 2015; Vágnerová, Lisá, 2021). Podrobná charakteristika žáka napříč všemi ročníky 1. stupně je dále k nalezení například v knize Miloše Kučery (2005).

## 1.2 Vymezení poruch autistického spektra

Žák s poruchami autistického spektra se od svých vrstevníků může odlišovat v mnoha aspektech, které je potřeba ve vzdělávacím procesu zohledňovat. Thorová (2016) a Šporclová (2018) uvádí, že prvním člověkem, který si v roce 1943 u několika dětí všiml deficitů v sociálně-emočních dovednostech a stereotypního chování, byl americký psychiatr Leo Kanner. Tyto projevy nazval *časným dětským autismem (Early Infantile Autism – EIA)*. Vycházel ze slova „autos“, což znamená „sám“. Kanner však nepřišel s tímto termínem poprvé. Už v roce 1911 označil termínem *autismus* jeden ze symptomů

pozorovatelných u schizofrenních pacientů švýcarský psychiatr Eugen Bleuler. Možnost vyložit si tento odborný termín dvěma významy způsobila časté záměny dětského autismu se schizofrenií. Termín *autismus*, dnes už překonaný, se stále užívá zejména z důvodu zestručnění textu.

Dále se můžeme setkat s pojmem *pervazivní vývojová porucha*, který bývá někdy značen jako PVP nebo také PDDs (*Pervasive Developmental Disorders*). Peeters (1998) uvádí, že výraz pervazivní porucha vystihuje podstatu této poruchy mnohem lépe než autismus. V České republice se tento termín uchytil spíše v oblasti medicínské, ačkoliv je užíván jako ekvivalent novějšího termínu *porucha autistického spektra* (Bazalová, 2012; Thorová, 2016).

Vzhledem k zaměření práce zde nebude dále rozebírána historie, etiologie či prevalence PAS. Všechny tyto informace popisuje velmi důkladně Thorová (2016), Bazalová (2012; 2017), Šporclová (2018) nebo Čadilová a Žampachová (2020 na které je odkaz v seznamu literatury).

### 1.3 Klasifikace poruch autistického spektra

Frekvence symptomů a tíže poruchy se u každého dítěte liší, což je jeden z důvodů, proč lze PAS klasifikovat dle více kritérií. Mezi nejznámější patří medicínská klasifikace, která je hojně využívána nejen mezi lékaři, ale i pedagogy. Pro medicínskou klasifikaci se vychází z *Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů* (MKN, v anglickém originále ICD – International Classification of Diseases and Related Health Problems), kterou pro Českou republiku spravuje Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky (Světová organizace zdraví, 2008). V Mezinárodní klasifikaci nemocí 10 se poruchy autistického spektra nachází v páté kapitole, která se zabývá duševními poruchami a poruchami chování. Stěžejním je oddíl F. Uvedené poruchy jsou zde definovány na základě výskytu společných znaků, kterými jsou: začátek v dětství, postižení vývoje funkcí se vztahem ke zrání centrální nervové soustavy, stálost, často také postižení řeči, orientace v prostoru a motoriky.

**MKN-10** (2020) rozlišuje:

- F84.0 dětský autismus,
- F84.1 atypický autismus,

---

<sup>2</sup> „Slovo pervazivní znamená všepromikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky a v mnoha směrech.“ (Thorová, 2016)

- F84.2 Rettův syndrom,
- F84.3 jiná dezintegrační porucha v dětství,
- F84.4 hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby,
- F84.5 Aspergerův syndrom,
- F84.8 jiné pervazivní vývojové poruchy,
- F84.9 pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná.

Nově vydaná 11. revize MKN (2022) se liší od MKN-10 zejména přeformulovanou strukturou a detailnějším obsahem. Svou novou terminologií a klasifikací se blíží publikaci Americké psychiatrické asociace (American Psychiatric Association, APA) s názvem *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch* (Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders, DSM). V době vzniku této diplomové práce je platné vydání páté. **DSM-5** na rozdíl od MKN-10 slučuje všechny poruchy autistického spektra do jedné kategorie nazvané *Porucha autistického spektra*. V MKN-11 taktéž kategorie pervazivních vývojových poruch zaniká a je nahrazena skupinou *Neurovývojových duševních a behaviorálních poruch* (6A), pod kterou řadíme vývojové poruchy intelektu (6A00), vývojové poruchy řeči a jazyka (6A01), poruchy autistického spektra (6A02), vývojové poruchy učení (6A03), vývojové poruchy motorické koordinace (6A04), poruchy aktivity a pozornosti (6A05) a stereotypní pohybové poruchy (6A06). Pro osoby, které jsou nezařaditelné do konkrétních výše uvedených kategorií, byl vytvořen kód pro jinou neurovývojovou poruchu (6A0Y) a nespecifikovanou neurovývojovou poruchu (6A0Y) (Thorová, 2021).

**MKN-11(2022)** tak nově rozlišuje tyto subtypy poruch autistického spektra:

- 6A02.0 Porucha autistického spektra,
- 6A02.1 Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka,
- 6A02.2 Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a s narušeným funkčním jazykem,
- 6A02.3 Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a se zhoršeným funkčním jazykem,
- 6A02.4 Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a s absencí funkčního jazyka,

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

(World Health Organization, 2018; Thorová, 2021)

Thorová (2021) tvrdí, že velká část dětí, která v předchozím klasifikačním systému naplňovala diagnostická kritéria atypického autismu nebo Aspergerova syndromu, u kterých projevy v chování neodpovídají lépe poruše autistického spektra, bude nově zařazována do kategorie Vývojové poruchy řeči a jazyka (6A01). Charakteristickým znakem jsou totiž přetrvávající a výrazné potíže s porozuměním a používáním jazyka v sociálních kontextech. V MKN-11 tak vznikla nová diagnóza s názvem *Vývojová jazyková porucha s narušením hlavně pragmatického jazyka* (kód 6A01.22) spadající do této kategorie.

Kromě výše zmíněné MKN se užívá pro doplnění MKF – *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*. Osoby se stejnou diagnózou mohou být na rozdílné úrovni, co se jejich funkčních schopností týká. V České republice má členění tři stupně – vysoce, středně a nízko funkční typ. V anglicky mluvících zemích se setkáme s dělením na nízko a vysoko funkční autismus. Typy jsou definovány hodnotou IQ, řečovým opožděním a mírou nutné podpory v životě (Bazalová, 2011).

Dále lze klasifikovat dle prvních projevů autismu, sociálního chování nebo adaptability. Tyto klasifikace zmiňují například Thorová (2015), Bazalová, (2017), Sládečková a Sobotková (2014) nebo Hrdlička a Komárek (2004).

## 1.4 Triáda specifických projevů

V souvislosti s autismem se objevuje také termín *triáda*, který vystihuje tři hlavní pozorovatelné abnormality v průběhu vývoje dítěte. Obecně vzato se skoro všichni shodují na nejčastějších specifických projevech v oblasti reciproční sociální interakce, reciproční komunikace a imaginace MKN-10 označuje tyto deficity jako triádu, zatímco DSM-5 hovoří o dyádě, kdy slučuje sociální interakci a komunikaci do jedné kategorie. Nejčastěji uváděné jsou atypické hry, absence očního kontaktu, nepřiměřená reakce na jednotlivé podněty, omezený sociální kontakt či narušený vývoj řeči. Thorová (2016) poukazuje hlavně na typický hluboký deficit sociálního intelektu vůči mentálním schopnostem člověka s poruchami autistického spektra, který se vyskytuje téměř vždy. Oblasti komunikace a sociální interakce se velmi prolínají a doplňují. Většinou je však i v odborné literatuře najdeme odděleně, zejména kvůli přehlednosti. Osoby bez autismu jsou nazývány osoby *neurotypické* (Čadilová, Žampachová, 2020).

## 1.4.1 Narušení v oblasti reciproční komunikace

Narušení v oblasti komunikace je velmi variabilní. Někdy dítě zůstane na úrovni pár slov, vývoj řeči může být opožděn a může mít charakter vývojové dysfázie. Někdy se řeč nevyvine vůbec. U dětí, u kterých je řeč nějakým způsobem rozvinuta, si můžeme všimnout například repetitivních či ritualizovaných projevů řeči. Dítě například „zahluje“ ostatní otázkami, hovoří o oblíbeném tématu bez ohledu na to, jestli o to má posluchač zájem. Používá fráze nepřiměřené situaci – např. nadbytečné využívání zdvořilostních frází, což může dát dítěti pocit, že má nad sociální interakcí kontrolu. Thorová (2016) uvádí, že tohoto pocitu lze dosáhnout také pokládáním sérií otázek, na které zná dítě odpověď, či dlouhým monologem, který neumožní druhé straně se projevit. Mohou se objevit různé formy echolálií (opakování slyšeného či přečteného), což může být známo jako verbální rituál. Setkat se můžeme také s frazeologismy<sup>3</sup>, neologismy<sup>4</sup>, koprolálií<sup>5</sup> či verbální provokací s agresivním, sociálně nepřijatelným obsahem<sup>6</sup>. U osob s poruchami autistického spektra často dochází k problému porozumět komunikaci jako prostředku. Většinou nejsou schopni využívat komunikaci k uspokojení svých potřeb, nerozumí sociální komunikaci, přijde jim zbytečná.

Pod pojmem komunikace však rozumíme také mimiku, tón hlasu, gestiku, zrakový kontakt, tedy i komunikaci neverbální. Prvních projevů si můžeme všimnout již v 9–24 měsících, kdy dítě neukazuje na zajímavé předměty, které chce podat. Pokud něco chce, používá ruce dospělého jako nástroj nebo jako ukazovátka. Nepoužívá gesta jako pohyb hlavou vyjadřující „ano/ne“, „pusinku“, „ty ty“, „pojď sem“ apod., což dokázal také modifikovaný dotazník pro záchyt poruchy autistického spektra u batolat z roku 2009 (Robins, Fein a Barton). Objevují se problémy v oblasti sociální komunikace např. nerozumí sarkasmu, ironii či dvojsmyslu apod. Neumí rozlišovat mimické projevy a jejich emoční významy. Ostatní lidé jsou pro ně „nečitelní“, dochází tak k různým nedorozuměním. Hovoříme tedy o sociálně-komunikačním deficitu (Thorová, 2016).

---

<sup>3</sup> Např. „Proč jsi to udělal?“ „**Inu, to se tak občas přihodí.**“ „Jak se ti tady líbí?“ „**Vaše dotazy jsou příliš zvědavé.**“

<sup>4</sup> Buď logická nebo nelogická nová nebo zkomolená slova z důvodu touhy po logičnosti v jazyce, zajištění předvídatelnosti v konverzaci.

<sup>5</sup> Nutkavé používání vulgárních výrazů, vykřikování vulgarit – neslouží k přitážení pozornosti, zdá se vůli neovlivnitelné.

<sup>6</sup> Snaha o navázání předvídatelného kontaktu, získání pozornosti, touha zapojit se do dialogu. (Thorová, 2016, s. 115)

Postoj těla při komunikaci se nám může zdát strnulý. Dítě nemusí dodržovat vzdálenost mezi komunikačními partnery při rozhovoru (stojí příliš blízko nebo příliš daleko). Stejně tak jeho mimika může být strnulá, neodpovídá obsahu verbálního sdělení. Pohled bývá často „skrz“ druhého člověka. Složitě může být udržení očního kontaktu – dítě se mu může vyhýbat, nebo se naopak o něj ulpívavě snažit (Čadilová, Žampachová, 2020)

## **1.4.2 Narušení v oblasti reciproční sociální komunikace**

Jedním z mnoha projevů je už výše zmíněný oční kontakt. Mimo to si u dětí s poruchami autistického spektra můžeme všimnout nízkého zájmu o lidskou tvář, neopětují úsměvy, neotáčí se za hlasem – často je proto vyjádřeno podezření na poruchu sluchu. Stejně tak může být problémem sdílení pozornosti – navázání kontaktu, přilákání pozornosti druhé osoby a také nechat se přilákat. Dalšími projevy mohou být narušení v oblasti sdílení emocí. Obzvláště v raném věku je u dětí s PAS značně snižena emoční reaktivita. Některé děti projevují jen malou škálu emocí, v extrémních případech neprojevují emoce žádné. Emoce mohou být v některých případech vyjádřeny netypickým způsobem – boucháním hlavou o zed' v případě vzteku nebo skákání, tleskání v případě spokojenosti. Cottini a Vivanti (2017) uznávají, že rodiče a učitelé se snadno naučí interpretovat stavy mysli dítěte, ale často je pro ně obtížné pochopit, proč na situace či události emočně reaguje nebo nereaguje. Ve většině případů jsou schopni projevit libost a nelibost, avšak jejich frustrační tolerance bývá velmi nízká, a proto často reagují úzkostí či výbuchem zlosti – například i na nečekanou změnu, smyslový vjem.

U dětí s PAS se velmi často objevují neurčitá úzkostná napětí jako důsledek nedostatečného vnímání souvislosti mezi realitou a vnitřními emočními stavy a z neschopnosti adekvátně chápat situace, v nichž se tyto jedinci ocitají, a předvídat vývoj událostí. Což souvisí také s častými neadekvátními projevy emocí vzhledem k situaci. Děti s typickým vývojem jsou schopny naučit se přizpůsobit své projevy citů kontextu (např. projevit vděk, když dostanou dárek, na pohřbu projevit smutek apod.). Děti s autismem mají problém se naučit tyto kulturní normy, nerozumí jim – jsou proto v těchto situacích často autentické a opravdové (Cottini a Vivanti, 2017).

Běžná komunikace může v dětech s PAS vzbuzovat strach, často je totiž vnímána jako nelogická, chaotická a nesmyslná. Velmi obtížné mohou být pro děti situace s nuceným výběrem/rozhodováním mezi několika možnostmi. U osob, které jsou schopny náhledu na svou odlišnost, se mohou vyskytovat pocity méněcennosti, nejistoty,



obavy ze selhání. Thorová (2016) zmiňuje sebevražedné proklamace či pokusy zejména u lidí s Aspergerovým syndromem, za kterými stojí vnímání odlišnosti, výchovný tlak rodičů a učitelů, vyčlenění z kolektivu, nedostatek přátel, neschopnost najít si partnera, šikana, selhávání.

Říčan, Krejčířová a kol. (2006) zmiňují častou emoční labilitu, u některých dětí se i bez zjevného vnějšího podnětu dostávají prudké afektivní výbuchy s křikem a pláčem, jindy naopak situaci nepřiměřený hlasitý smích. Některé děti mají po většinu dne neutrální, pasivní náladu.

Podle emočně-motivační psychologické koncepce není „kořenem“ či podstatou autismu porucha kognitivních funkcí, nýbrž chybějící nebo nedostatečná schopnost navazovat emoční vztahy s druhými lidmi či nedostatečná motivace dítěte k těmto vztahům (Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

Již v předškolním věku si můžeme všimnout, že dítě neprojevuje zájem o hru s ostatními dětmi, nenavazuje přátelské vztahy. Kvůli obtížím v sociální oblasti bývají děti s autismem v kolektivu nápadné, jejich chování je obtížně regulovatelné. Nemají schopnost učit se nápodobou, proto jednotlivé sociální situace nerozlišují, nerozumí jim a neumí si osvojit vzorce chování, které jsou pro jejich vrstevníky samozřejmé (srov. Thorová, 2006; Sládečková, Sobotková, 2004).

Žáci s PAS na sebe mohou upoutat pozornost ve společnosti také svým stereotypním chováním, kterým Thorová (2006); Sládečková, Sobotková (2014) přisuzují několik teoretických předpokladů k objasnění příčin a funkcí stereotypního chování. Jedná se například o autostimulační funkci k udržení rovnováhy ve chvílích nudy, funkci filtru v případě velkého množství podnětů, funkci redukce úzkosti a tenze nebo chemické procesy v mozku.

Hrdlička a Komárek (2014) vyčlenili následující typy omezeného, rituálního a stereotypního chování:

**Rituály a rutina.** Až obsedantní lpění na dodržování nefunkčních rituálů, například oběd v danou hodinu, verbální rituály. Žampachová a Čadilová (2020) uvádějí ulpívavost jako charakteristickou vlastnost pro děti s poruchami autistického spektra. Nečekané změny v režimu či prostředí vyvolávají zpravidla silnou úzkost nebo zlost.

**Nutkavé chování.** Svlékání se (třeba i na veřejnosti), zabývání se detaily různých předmětů, které má až nutkavý charakter, olizování a očichávání předmětů.

**Nepřiměřené reakce na běžné zvuky, pachy či chuť potravy.** Přecitlivělost nebo naopak sklon k extrémnímu vizuálnímu zaujetí nějakým podnětem. Stejně jako nečekané změny v režimu či prostředí můžou i tyto smyslové vjemy vyvolat úzkosti či zlost.

**Sebezraňující chování či sebepoškozování.**

**Motorické stereotypy** (motorické manýrismy). Například rytmické tleskání rukou (*handflapping*), mávání rukama, kývání trupem dopředu a dozadu (*body rocking*), pohupování, běhání dokola, chůze po špičkách, olizování, třepání prsty před obličejem (*finger flicking*). Slouží především jako prostředek k uklidnění, pokud se dítě emočně rozruší. Mohou také sloužit k vyplnění volného času.

**Stereotypní zájmy a aktivity.** Jedná se o omezený, jednostranně zaměřený okruh zájmů, a to především o neživé, mechanické předměty (dopravní systémy, kanalizace), nebo například o nutkavé sbírání předmětů (kamínky, nitky). Žampachová a Čadilová (2020) uvádějí, že v předškolním věku mohou být tyto aktivity celkem běžné, ale v neobvyklé intenzitě (pohádky, dinosauři, vláčky, stavba stavebnic či přehrávání pohádek stále dokola). Často jsou hračky užívány neobvykle se stereotypním soustředěním se na detail (kolečka u auta).

### 1.4.3 Narušení v oblasti imaginace

Představivost je pro děti velmi důležitá. Díky představivosti je rozvíjena schopnost nápodoby, kterou později dítě využívá k odhadnutí situace, přehrává si v hlavě scénáře „co se stane, když...“, je schopno odhadnout, jak se asi cítí druhý člověk nebo co si asi pomyslí. Celkově se tak učí dítě schopnosti plánovat. Je pak zcela logické, že dítě, které tyto schopnosti neovládá, se upíná na jednoduché stereotypní aktivity a činnosti, které jsou pro něj předvídatelné. Představivost velmi úzce souvisí s kreativitou, hrou a zájmy dítěte. V této oblasti si lze všimnout například těchto projevů: fascinace určitými předměty, zvláštních zájmů, nezájmu o klasické hračky, nezájmu o nápodobu dospělých ve své hře (hra „jako že“ a „na“). Sládečková a Sobotková (2014) uvádějí, že narušení v oblasti představivosti jsou specifická chování a činnosti, které souvisejí s narušenou imaginací a nepružností myšlenkových procesů.

Podle Žampachové a Čadilové (2020) může být náročné děti namotivovat a nabídnout nové prvky do hry. Fantazijní prvky ve hře zpravidla nepoužívají nebo používají v omezené míře v oblasti svých zájmů. Spektrum zájmů dětí s PAS bývá typicky omezené, jednotlivé zájmy mohou být již od předškolního věku nepřiměřené.

Ve školním věku se může zájem o dříve nepoužívané způsoby hry rozvinout, avšak později oproti svým vrstevníkům. Později mohou u některých starších dětí přetrvávat věku nepřiměřené (infantilní) způsoby hry.

## 1.5 Nespecifické projevy

Ostatní projevy, které se netýkají specifické triády, jsou nazývány *variabilní nespecifické rysy*. Velmi užitečný přehled těchto projevů uvádí Bazalová (2012), kdy srovnala několik zahraničních i českých odborníků. Tyto projevy mohou indikovat přítomnost přidružených zdravotních problémů či jiných přidružených poruch (Bazalová, 2012). Žampachová a Čadilová (2020) dodávají, že přidružené poruchy představují v praxi často daleko větší problém než jádrové příznaky poruch autistického spektra. Nejčastěji jde o poruchy řečové – různé formy mutismu, dysfázie. Velmi často se můžeme setkat s poruchami rozumovými – mentální retardace různého stupně. A naopak mohou být děti i velmi nadprůměrně intelektově nadané.

Běžně se u dětí s PAS vyskytují záchvaty nebo epilepsie, tuberózní skleróza a vybraná psychická onemocnění – porucha aktivity a pozornosti, úzkostné poruchy<sup>7</sup>, tikové poruchy a Tourettův syndrom, deprese a bipolární porucha, poruchy příjmu potravy, schizofrenie či jiné psychotické poruchy. Tato komorbidita se v průběhu života osob s PAS může měnit, zhoršovat a ztěžovat tak intervenci samotného autismu. Ztěžuje také diagnostiku, protože projevy přidružených poruch často překrývají rysy poruch autistického spektra.

U dětí s poruchami autistického spektra se nezdá, že se setkáváme s pro nás nezvyklým chováním. Tato skutečnost by neměla být opomíjena a měla by být náležitě řešena. Je důležité pracovat s projevy žáka, odhalit jejich původ a význam a vhodně je modifikovat (Urbanovská, 2011).

Bazalová (2017) uvádí na základě výsledků z výzkumu výskyt agresivity u 52 % dětí s poruchami autistického spektra, přičemž častěji šlo o útoky na sebe sama než na okolí. Nejčastěji jde tedy hlavně o vztek, agresi, sebepoškozování, plivání, vulgarismy či nevhodné sexuální projevy. 50–70 % dětí s PAS má také problémy se spánkem či jídlom (Konstantareas, 1989). Konkrétně se jedná o nespavost, noční probouzení a chození po bytě. Téměř polovina dětí s autismem má sklony k vybíravosti

---

<sup>7</sup> Například poruchy adaptace na stres, posttraumatická stresová porucha či obsedantně-kompulzivní porucha.

v jídle (Ahearn, 2001). V extrémních případech jedí pouze jídlo určitého tvaru nebo barvy. Nevhodné sexuální projevy jsou důsledkem narušení v oblasti sociálního chování. Velmi důležitá je prevence a nácviky sociálních dovedností. Nejčastěji se u dětí s PAS setkáváme s excesivní masturbací, neschopností rozlišit mezi intimním a veřejným, výběrem partnerů podle nevhodných atributů, sexuálním zájmem zaměřeným na předměty či chování a výroky spojenými se sexem užívanými na veřejnosti jako provokace a testování reakcí (Thorová, 2016).

Některé náročné chování je naučené, jiné má biologický základ a není odstranitelné. Přičemž Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV, 2018) definuje termín náročné chování jako „... zastřešující pojem pro chování dětí, které se výrazně odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a negativně ovlivňuje učení a vztahy ve škole.“ Spolu s pojmem náročné chování se objevují také termíny problémové chování, těžko zvladatelné chování, obtížně vzdělavatelný žák a jiné. Odborná literatura je v terminologii stále nejednotná. Emerson (2008) používá termín problémové chování a definuje jej jako: „*Kulturně abnormální chování takové intenzity, frekvence nebo trvání, že může být vážně ohroženo fyzické bezpečí dané osoby nebo druhých, nebo chování, které může vážně omezit používání běžných komunitních zařízení nebo může vést k tomu, že dané osobě do nich bude odepřen přístup.*“ (Emerson, 2008, s. 13).

Příčinou může být reakce na změnu, nuda, frustrace z nemožnosti se vyjádřit, být pochopen nebo dosáhnout svého, napětí, úzkost nebo stres. Při projevech je nutné pátrat hlavně po příčině, nikoliv řešit až reakci dítěte. Této oblasti se věnuje například odborník Hynek Jun z NAUTIS (dříve APLA), který ve své praxi využívá řadu behaviorálních přístupů.

Thorová (2016) uvádí, že náročné chování se odvíjí od symptomatiky, osobnostních predispozic dítěte, výchovného a terapeutického přístupu v minulosti i současnosti. Náročné chování u jedinců s poruchami autistického spektra může mít velmi vážné dopady. Nejen na dítě samotné, kdy si sebezraňováním způsobí infekce, modřiny nebo dokonce jizvy, ale i na jeho rodinu, která musí často čelit nevhodným reakcím okolí, protože dítě s poruchami autistického spektra se na první pohled poznat nedá a je velmi těžké vysvětlit, že se dítě rozčílí nikoliv z nevychovanosti, ale právě v souvislosti s jeho diagnózou. Může dojít k situacím, kdy dítě je vyloučeno z různých aktivit, skupin či služeb. Mimo to může být dítě s poruchami autistického spektra kvůli svým projevům i fyzicky zneužíváno, kdy například někdo z okolí reaguje tím, že ho uhodí apod.

## 2 Společné vzdělávání žáků s PAS v českém školství

Současné školství v České republice si klade za cíl vybudovat prostředí a klima školy zajišťující všem žákům stejné podmínky pro 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. 101/2017 Sb).

Děti, žáci a studenti s PAS, kteří mají speciální vzdělávací potřeby (dále jen SVP) mají právo na vzdělávání od předškolního po vysokoškolské vzdělávání, přičemž: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* (561/2004 Sb., § 16)

Velkým průlomovým momentem pro školství a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami bylo vstoupení v platnost nové školské vyhlášky č. 27/2016 Sb. 1. září 2016, která měla otevřít dveře tzv. společnému vzdělávání, kdy je žák se SVP na základě doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) a informovaného souhlasu rodičů za využití podpůrných opatření přednostně vzděláván na základní škole v hlavním vzdělávacím proudu (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 19, odst. 1 a 2, ve znění vyhlášky č. 270/2017 účinné od 1. 9. 2017).

Společné vzdělávání je synonymem pro vzdělávání inkluzivní a vzhledem k tomu je důležité se nejdříve seznámit s původem samotné inkluze. S inkluzí bývá spojován pojem integrace a často jsou tyto dva pojmy mylně zaměňovány. Inkluze je často chápána nejen jako synonymum integrace, ale někdy také jako její vyšší stupeň. Tato terminologická nejednotnost se objevuje nejen mezi laiky, ale i mezi odborníky (Hornáková, 2006). Několik odborníků se však jednoznačně shodlo na tom, že rozdíl je více než patrný. Mezi hlavní rozdíly patří například fakt, že integrace se zaměřuje pouze na děti s postižením a narušením, ovšem při inkluzivním vzdělávání by školy měly přijímat všechny děti bez ohledu na intelektuální, fyzické, sociální a jiné předpoklady. Dalším rozdílem je tzv. duální systém, kdy jsou v rámci integrativního vzdělávání akceptovány dva paralelní systémy „normálního“ a „speciálního“ školství. Zatímco inkluzivní

vzdělávání usiluje o odstranění duálního systému školství, kdy každá škola má být schopna přijmout všechny děti (Lechta, 2016). Současně by měly být využity takové vzdělávací postupy, které jsou prospěšné všem ve třídě, tedy i dětem intaktním (Kaleja, 2015).

Společné vzdělávání je tedy takový systém vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Učitelé musí přistupovat ke každému žákovi jako k mimořádné osobnosti. Odlišnost žáků je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, ne jako problém či přítěž. Dle Horňákové (2006) by těmto odlišnostem měla být dáována pozitivní hodnota. Společné vzdělávání tak mění pohled na žáka, který ve vzdělávacím systému selhává. Při tomto neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený potřebám jednotlivce.

Společné 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 účinném od 1. 9. 2017 a Rámcově vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV) platným 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).

Povinná školní docházka je stanovena na dobu devíti let a žáci ji plní v základních školách nebo ve víceletých gymnáziích. 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.

Jestliže ŠPZ s ohledem na SVP u konkrétního žáka shledá, že by samotná podpůrná opatření k naplnění jeho SVP nepostačovala, žák je přijat do školy samostatně zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. K přijetí je nutná žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce a doporučení ŠPZ (novela č. 82/2015 Sb., školského zákona, § 16 odst. 9). V doporučení je uvedeno odůvodnění, z kterého jsou zřejmé důvody pro doporučení vzdělávání v tomto typu ZŠ (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Vše musí být v souladu se zájmem žáka (novela č. 82/2015 Sb., školského zákona, § 16 odst. 9).

Typ základní školy samostatně zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona se odvíjí od typu SVP konkrétního žáka. Dle tohoto paragrafu lze v České republice

zřizovat školy pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, dále se závažnými vadami řeči, závažnými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením, čtenějšími vadami nebo autismem.

Bazalová (2017) uvádí, že ve školách hlavního proudu bývají nejčastěji vzdělávání žáci s Aspergerovým syndromem, u kterých se nevyskytuje postižení intelektu. Volbu způsobu edukace podmiňuje mnoho faktorů, jako jsou typ, projevy a hloubka postižení, volba dítěte a zákonných zástupců, odborné posouzení a doporučení speciálně pedagogického centra, ochota a vstřícnost školy.

Podle § 36 školského zákona povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Bazalová na základě výzkumu (2012) uvádí, že děti s PAS mají většinou odklad díky abnormálnímu vývoji v sociální oblasti a řeči. Čadilová, Žampachová (2008) spolu s Thorovou (2006) uvádějí, že je třeba zvážit, co odklad dítěti přinese. Prosté setrvání v mateřské škole u těchto dětí nebývá výhodou.

Stává se, že žákům s PAS škola nevyhovuje a je třeba řešit přestup na jinou školu, což se nejvíce jeví jako ideální vzhledem k těžkému přizpůsobování se změnám u dětí s PAS (Bazalová, 2011; Vosmik, Bělohlávková, 2010).

## 2.1 Aktuální legislativní rámec společného vzdělávání

Společnému vzdělávání v aktuální podobě předcházela řada událostí a z nich vyplývajících změn. Vzhledem k zaměření a rozsahu diplomové práce bude podrobnější historie společného vzdělávání k dispozici v příloze diplomové práce. Za zásadní lze však považovat roky 2015 a 2016, které přinesly značné změny v oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů s postižením, a to na základě novelizace školského zákona (561/2004 Sb., novela 82/2015 Sb.) a navazujících vyhlášek (č. 73/2005 Sb. nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb., novelizace vyhlášky č. 72/2016 Sb., 197/2016 Sb.) (Bazalová, 2017).

Klíčovou legislativní normou je tzv. **školský zákon** č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění. Novelizace tohoto zákona se týká zejména § 16 a některých dalších, v nichž se řeší vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Kendíková, 2018). 1. září 2016 vstoupil v platnost upravený Rámcový vzdělávací program pro základní školy (RVP ZV). Byla zrušena příloha pro žáky s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP) a změny byly zapracovány přímo do programu, aby všichni žáci pracovali podle stejného

programu. Speciální školy – i přes mediální dezinformace – zrušeny nebyly a ani se jejich zrušení v budoucnu nechystá. Stále plní důležitou funkci v českém vzdělávacím systému. Speciální školy jsou však určeny pro žáky, jejichž obtíže jsou takového charakteru, že není možné je vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu. Novelizace školského zákona reagovala na postupný trend zařazování všech dětí do běžných škol a zároveň poskytuje školám efektivnější možnosti vzdělávání. Novela tedy nezapočala proces přerazování dětí do běžných škol, ale reagovala na již existující proces a umožnila školám jej lépe řešit v každodenní praxi s možností snazšího získání financí na každého žáka (a to včetně žáků nadaných) (Šarníková a kol., 2019). Tzv. praktické školy se po zrušení přílohy mohou transformovat na *běžné základní školy* nebo zůstanou školami pro žáky s mentálním postižením (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2016).

Důraz je kladen na vzdělávání žáků škol praktických ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Jednotlivá postižení již nejsou vyjmenována, ale je stanoveno, že se jedná o děti, které potřebují podpůrná opatření, což má vést k přístupu prosazovanému v Evropské unii. Důležité je individuální posouzení toho, co žák pro úspěšnou edukaci potřebuje, nikoli dělení podle diagnóz.

Pro děti s PAS nastaly hlavně pozitivní změny ohledně asistentů pedagoga nebo osobních asistentů (Bazalová, 2017). Ustanovení § 16b bylo k 1. 9. 2016 doplněno a objevila se nová ustanovení. § 16a školského zákona se věnuje poradenské pomoci školského poradenského zařízení. Uvádí, komu a za jakých okolností poskytují činnosti (Kendíková, 2018). § 16b se zabývá případnou revizí, kdy v jeho odstavci 1 se uvádí: *„Dítě, žák, student nebo zákonný zástupce může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel zprávu nebo doporučení školského poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o jejich revizí. O revizi doporučení může požádat také škola, školské zařízení nebo orgán veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení, do 30 dnů ode dne, kdy doporučení obdržely, a Česká školní inspekce.“*

Ředitel každé školy by měl jmenovat pracovníka, který při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami komunikuje se školskými poradenskými zařízeními (ŠPZ), má přehled o všech žácích školy a jejich podpůrných opatřeních a ví, jakými kompenzačními a speciálními pomůckami škola disponuje. Pozornost byla také zaměřena na přijímání jedinců ke vzdělávání, podmínky jeho ukončování a hodnocení těchto žáků. Nově byla definována a organizačně řešena podpůrná opatření a žáci se speciálně



vzdělávacími potřebami. Dle § 16 odst. 1 školského zákona platného do 31. 8. 2016 byl žák se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP) popisován jako „*osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním*“. V zákoně bylo konkrétně popsáno, co spadá pod pojem zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění. Ne vždy se však dalo jednoznačně určit, do které kategorie daný žák spadá (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). Přidán byl také § 20a a 22b, kde jsou přesně stanovena práva, ale také povinnosti pedagogických pracovníků (Kendíková, 2018).

V novele č. 82/2015 Sb., účinné od 1. 9. 2016, jíž se mění § 16 školského zákona, je žák se SVP popisován jako „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (novela č. 82/2015 Sb., školského zákona, § 16 odst. 1). Horizontální model členění žáků do kategorií zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění je nahrazen modelem vertikálním. Podpůrná opatření jsou stanovována nově na základě míry/hloubky daného postižení. Na základě konkrétního podpůrného opatření dostane učitel žáka se SVP více informací o tom, jak může se žákem pracovat, místo popisu příčin a projevů daného znevýhodnění. Žák je sledován v kontextu, a tak učitelé i poradenští pracovníci mohou lépe reagovat na změny stavu žáka ve vztahu ke vzdělávání – a nastavit tak podpůrná opatření dle aktuálních potřeb žáků (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Vznikla nová prováděcí **vyhláška č. 27/2016 Sb.** nahrazující vyhlášku č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Nově se zde objevují podpůrná opatření a jejich specifikace, konkrétně jde o odstavec 2 § 16. Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů dle pedagogické, organizační a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů a stupňů lze kombinovat (Kendíková, 2018). Škola je musí začít poskytovat bezodkladně po obdržení doporučení ŠPZ a udělení písemného informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka (novela č. 82/2015 Sb., školského zákona, § 16). Pro děti a žáky s potřebou podpůrných opatření 1. stupně je zpracováván tzv. **plán pedagogické podpory (PLPP)**, který daná škola vytváří na základě vlastní diagnostiky (Tematická zpráva České školní inspekce, 2017). Škola musí nejpozději po 3 měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření prvního stupně vyhodnotit, zda nastavená podpůrná opatření vedou k naplnění stanovených cílů. V případě nenaplnění cílů je žákovi doporučeno využití poradenské pomoci ŠPZ (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Přílohu č. 1 výše

uvedeného zákona lze rozdělit na tři části. První část uvádí přehled jednotlivých podpůrných opatření dle jednotlivých stupňů podpory, druhá přináší přehled pomůcek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i žáky nadané, poslední část přílohy tvoří tabulka, která přináší přehled o rozsahu jednotlivých podpůrných opatření. Příloha č. 2 obsahuje vzor formuláře individuálního vzdělávacího plánu, který dosud nebyl k dispozici. Přílohou č. 3 je formulář plánu pedagogické podpory. Přílohou č. 4 je formulář zprávy školského poradenského zařízení, kterou dostává zákonný zástupce žáka, a přílohou č. 5 je vzor doporučení školského poradenského zařízení, který dostávají školy – zpravidla prostřednictvím datové schránky. Příloha č. 5 byla pozměněna v roce 2017, kdy byly do formuláře přidány zejména pasáže, v nichž zákonní zástupci žádají o povolení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, pokud jej školské poradenské pracoviště v dokumentu doporučuje. Tato novela vyhlášky č. 27/2016 Sb. byla zveřejněna pod č. 270/2017 Sb. (Kendíková, 2018).

Základní pravidla vzdělávání dětí v základní škole přináší vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění. Poslední novelizace této vyhlášky nabyla účinnosti v roce 2017. Většina změn se vztahovala právě ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, k zápisu k povinné školní docházce nebo vzdělávání žáků plnících povinnou školní docházku v zahraničí.

V roce 2016 došlo také k novelizaci vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění, kde jsou podrobně definovány činnosti odborných pracovníků ve školách a školských poradenských zařízeních, tedy speciálně pedagogických centrech a pedagogicko-psychologických poradnách.

## **2.2 Hlavní aktéři společného vzdělávání**

Mezi hlavní aktéry společného vzdělávání patří nepochybně nejen dítě, ale i zákonní zástupci, kteří ve shodě se zákonem mohou vybrat základní školu dle svého uvážení, přičemž povinnou školní docházku lze plnit dle odstavce 5 § 36 školského zákona: „*V základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen „spádová škola“), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu.*“ V této souvislosti je třeba zmínit, že ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu (Kendíková, 2018).

Spolupráce rodiny a školy, která je postavena na rovnoprávném vztahu obou partnerů a vzájemném vyměňování zkušeností, je nedílnou součástí celého procesu společného vzdělávání. Cílem této spolupráce je dosažení maximální možné efektivity výchovného i vzdělávacího působení rodiny i školy. Realizace může mít podobu osobních konzultací, třídních schůzek, hovorových hodin, telefonických rozhovorů, dále také písemným stykem SMS, e-mailem, sociálními sítěmi či pravidelnými zápisy. Vztah těchto dvou stran by měl být založen na vzájemné důvěře, respektu a ochotě si vzájemně naslouchat. Dítě by na schůzkách nemělo být přítomno, pokud to situace přímo nevyžaduje (Čadilová, Žampachová, 2020).

Vzhledem k náročnosti dopadů postižení na vzdělávání žáka velmi často vyžaduje tandemovou spolupráci více pedagogických pracovníků v rámci jedné vyučovací jednotky. Žáci s PAS mají ve třídě při vzdělávání podporu asistenta pedagoga, ale na práci se mohou podílet i další pedagogičtí pracovníci – další pedagogický pracovník, školní speciální pedagog, školní psycholog. Čadilová a Žampachová (2020) doporučují zavést kompetence jednotlivých pedagogických pracovníků do IVP tak, aby jejich přítomnost zvyšovala efektivitu vzdělávání. Z těchto kompetencí by měl být patrný druh podpory a její rozsah u konkrétního žáka.

Na základních školách mohou být zřízena školní poradenská pracoviště, v nichž mohou působit kromě výchovného poradce a školního metodika prevence také další poradenští pracovníci – nejčastěji školní psycholog, školní speciální pedagog či jinak konkrétně a speciálně zaměřeni poradci. Výchovný poradce by měl být základním stavebním kamenem poradenských činností na každé škole a jeho standardní činnosti jsou podrobně stanoveny v příloze č. 3 vyhlášky 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění (Kendíková, 2018).

Metodik prevence se ve své činnosti soustředí zejména na prevenci *sociálně patologických jevů*, přičemž tento pojem je preferován v některých legislativních dokumentech, v současnosti je však užíván pojem *rizikové chování* (Martanová, 2014). Na malých školách může být tato funkce vykonávána samotným výchovným poradcem, pracovníkem vedení školy, zástupcem ředitele, někdy i přímo ředitelem. I v tomto případě jsou podrobné činnosti popsány ve výše zmíněné legislativě (vyhláška č. 27/2005).

Speciální pedagog nesporně zkvalitňuje poradenský servis a péči o žáky se SVP a žáky nadané. Jeho základní činností je depistáž, tedy vyhledávání žáků se SVP a jejich

zařazení do speciálně pedagogické péče. Mimo to zastanou také koordinační, diagnostické, intervenční a metodické činnosti. Se speciálním pedagogem se můžeme setkat i v roli vyučujícího, a to zejména ve třídách, kde je větší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, případně v přípravných třídách, které slouží jako předškolní příprava pro některé typy žáků se SVP. Speciální pedagog spolupracuje přímo se školskými poradenskými zařízeními, což velmi snižuje zátěž PPP a SPC. Výhodou je také úzká spolupráce s učiteli, asistenty pedagoga a rodiči, která může probíhat ve známém prostředí, a tak si lépe vybuduje vztah důvěry (Kendíková, 2018).

Školní psychologové se v mnoha českých školách stali běžným standardem. Mohou vykonávat různé typy činností – diagnostické a depistážní, konzultační, poradenské a intervenční. Díky nim dochází ke zlepšování a zrychlení řešení některých problémů a současně komunikace se žáky a zákonnými zástupci bývá úspěšnější (Kendíková, 2018).

Asistent pedagoga může být přiřazen žákovi s 3. stupněm podpory a výše. Asistent pedagoga pracuje v týdenních dotacích, které jsou dány vyhláškou č. 27/2016 Sb. Opatření je aplikováno na základě doporučení ŠPZ. Ačkoliv práce asistenta pedagoga vyžaduje alespoň základní informaci o problematice a o metodice práce s těmito žáky, je třeba zdůraznit, že asistent pedagoga vždy pracuje dle pokynů vyučujícího. Činnost asistenta pedagoga bývá rozdělena na přímou a nepřímou, v rámci které asistent pedagoga například zajišťuje kontakt se zákonnými zástupci, podílí se na přípravě pomůcek, zpracování dokumentace, účastní se schůzek s poradenskými pracovníky, pedagogy a zákonnými zástupci (Čadilová, Žampachová, 2020). Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se zákonnými zástupci a s komunitou, ze které žák pochází, pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí, pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku, nezbytná pomoc při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou (Kendíková, 2018).

Další pedagogický pracovník hraje velkou roli hlavně u žáků s nepřiměřeným chováním nebo u žáků, kteří jsou vzděláváni v odlišném vzdělávacím programu, případně jsou-li dlouhodobě nemocní nebo nepřítomní ve škole z jiných závažných důvodů a je třeba je vyučovat. V tom případě tato situace vyžaduje aprobovaného pedagoga. Důležitým podkladem pro schválení tohoto opatření je doporučení z ŠPZ. Činnost dalšího pedagogického pracovníka je taktéž rozdělena na přímou a nepřímou činnost

(Čadilová, Žampachová, 2020). Další pedagogický pracovník může být také externí odborník, může se jednat například o poradce pro žáky cizince, sociálního pedagoga či logopeda (Kendíková, 2018).

U dětí s PAS je několikanásobně vyšší pravděpodobnost šikany. Dle dotazníkového šetření Bittmannové a Bittmanna, kteří se tomuto tématu věnují a kromě psaní odborné literatury nabízí besedy a programy do škol, se v roce 2016 70 % dotázaných dětí (248 dětí, 7–21 let) na vlastní kůži setkalo s šikanou. U intaktních žáků se výskyt šikany pohybuje mezi 14–40 % (Morita in Kolář, 2011).

Práce s třídním kolektivem tak patří do každodenní náplně dne pedagogů. Spočívá v poskytování informací o specifických projevech žáka, v hledání způsobů, jak mohou vrstevníci těmto spolužákům pomoci a porozumět jim, a současně i v eliminaci patologických jevů ve skupině. Práce s třídním kolektivem je velmi důležitá nejen v souvislosti se zapojením žáka do kolektivu vrstevníků, ale vytváří také podmínky pro vzájemnou spolupráci a porozumění mezi žáky, a to bez snahy normalizovat žáka s PAS nebo jiným znevýhodněním. Intaktní žáci se tak učí přijímat jinakost, stávají se tolerantnějšími a vnímavějšími k potřebám jiných (Čadilová, Žampachová, 2020).

V praxi to může probíhat formou rozhovoru se žáky, který je vedený třídním učitelem, pracovníkem školského poradenského pracoviště nebo školského poradenského zařízení. Tyto rozhovory probíhají bez přítomnosti žáka s PAS. Se zprostředkovanými informacemi a jejich rozsahem musí souhlasit zákonný zástupce žáka s PAS. Při rozhovoru není nutné uvést přímo diagnózu žáka, ale měla by být objasněna specifika v chování tohoto žáka. Následně je třeba se domluvit se spolužáky ve třídě na způsobu chování a poskytované pomoci vůči žákovi s PAS. Po rozhovoru je třeba žáky pozorovat, pomáhat jim a tyto rozhovory opakovat, aby si žáci mohli vyměnit zkušenosti a diskutovat o nich. Zásadní je s kolektivem pracovat preventivně průběžně a nečekat do chvíle, kdy už je žák s PAS neoblíbený a spolužáci se již nechtějí snažit o komunikaci s ním. Díky tomu žáci budou připraveni a budou moci reagovat přiměřeněji v případě nevhodného chování žáka s PAS (Čadilová, Žampachová, 2020).

### **2.3 Poradenská pracoviště ve vztahu ke společnému vzdělávání**

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, uvádí, že poradenské služby ve školách a školských

poradenských zařízeních zřízované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí jsou bezplatně poskytovány dětem, žákům, studentům (dále jen „žák“), jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. V této vyhlášce je také vymezena konkrétní činnost poradenských pracovišť ve školách a mimo školu, kterými jsou:

- výchovný poradce,
- školní metodik prevence,
- školní speciální pedagog (může zde působit),
- školní psycholog (škola může spolupracovat),
- školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra).

Žákům s PAS jsou v oblasti poradenství určeny:

- služby poradenských pracovníků ve školách,
- služby speciálně pedagogických center (specializované na PAS nebo centra specializovaná na žáky s mentálním postižením, případně kombinovaným postižením),
- služby pedagogicko-psychologických poraden (výjimečně, neboť ty se specializují na žáky bez postižení a se specifickými poruchami učení),
- služby krajských koordinátorů pro PAS (speciální pedagogové, ojediněle psychologové, kteří současně pracují v SPC v daném kraji),
- služby poradenského pracoviště občanského sdružení NAUTIS Praha a Střední Čechy (Bazalová, 2012; Thorová, 2016).

Konkrétní výčet činností všech pedagogických pracovníků a školských poradenských zařízení, včetně požadovaného vzdělání, je k nalezení v zákoně č. 564/2004 Sb.

Společné vzdělávání je podmíněno vyjádřením poradenského zařízení, které má za úkol také tyto žáky monitorovat a poskytovat poradenskou pomoc škole a rodině. Stěžejní činností je provádět komplexní diagnostiku žáků s PAS. Tyto podklady jsou následně předány psychologovi, který provede psychologické vyšetření. Potvrdí-li se jedna z poruch autistického spektra, navrhuje speciální pedagog zařazení do vhodného školského zařízení nebo poskytne podporu na stávající škole (Bazalová, 2012).

Základním dokumentem pro poskytování podpůrných opatření je **Doporučení ke vzdělávání**, které vydává školské poradenské zařízení (ŠPZ), v našem případě

nejčastěji ŠPZ se zaměřením na PAS. Škola je povinná realizovat všechna doporučená podpůrná opatření, se kterými vyjádřil informovaný souhlas zákonný zástupce. Nastavení podpůrných opatření přímo ve škole a jejich realizace je zpracována v **Individuálním vzdělávacím plánu** (IVP), který je závazným vzdělávacím dokumentem žáka. Na jeho vytvoření se spolupodílejí pedagogové školy s pracovníky ŠPZ a zákonnými zástupci žáka (Čadilová, Žampachová, 2020).

SPC nabízí spoustu dalších možných konzultací se zákonnými zástupci, účast na rodičovských skupinách, na kterých se mohou řešit aktuální problémy, výchovné problémy, sourozenecké vztahy atd. Dále je možné se zúčastnit metodických seminářů ohledně tvorby IVP, včasné intervence, sociálně-právního poradenství a mimo jiné také lektorské činnosti v rámci akreditovaných kurzů MŠMT (Bazalová, 2012; Žampachová, 2008).

### 3 Společné vzdělávání žáků s PAS v americkém školství

Americký systém vzdělávání patří k těm nejlepším na světě (Průcha, 2017). Vzdělávací systémy a jejich organizace se však v samotné Americe liší stát od státu – byť třeba jen v detailech. Vzhledem k charakteru výzkumného souboru (viz podkapitola 4.7), teoretický rámec popisující charakteristiku vzdělávání v USA se bude týkat hlavně nejbližšího okolí metropolitní oblasti Chicaga.

Děti začínají v tzv. *preschools* ve věku 3–4 let a *kindergardens* v 5–6 letech. *Preschools* a *kindergardens* se podobají našim českým mateřským školám, s tím rozdílem, že ve většině amerických států není povinná školní docházka. Povinná školní docházka začíná většinou až v šesti letech dítěte a vyžaduje absolvování minimálně 10 let vzdělávání. V této diplomové práci nás bude zajímat hlavně tzv. *elementary school* neboli 1. stupeň základní školy, kam dochází děti ve věku 6–11 let.

Obsah vzdělávání je obdobný jako v evropských zemích (základy čtení, psaní, počty, tělesná výchova aj.). Zvláštností jsou tzv. integrované předměty jako např. *social studies* (vlastivěda, dějepis a občanská výchova dohromady). Učební plány škol se řídí podle vzorových kurikulárních plánů – *curriculum guides* (Průcha, 2017).

Vzdělávání žáků s SVP se realizuje na základě zákona EAHCA z roku 1975 (viz podkapitola 3.1). Děti jsou zařazovány do speciálních tříd v běžných školách, do běžných tříd s podporou speciálního asistenta anebo do speciálních škol. Celkově je však prosazována tendence vzdělávat děti v rámci společného vzdělávání (Průcha, 2017).

Řízení školství v současné době provádějí v jednotlivých státech státní školské výbory *State Board of Education* a ministerstva školství *State Department of Education* jako oficiální administrativní úřady. Náleží jim úprava a vytváření akreditací škol, hodnocení a kontroly vzdělávacích programů, udělování učitelských certifikátů aj. Nižší úroveň zastávají místní školské výbory *Local Board of Education*, a to v každém školním obvodu – *School District* (Ministry of Education, 2007).

#### 3.1 Aktuální legislativní rámec společného vzdělávání

Spojené státy americké, jakožto země sociální, etnické a jazykové rozmanitosti, jsou známy dlouholetou tradicí ve spojení s výzkumy a zkušenostmi se vzděláváním žáků s SVP (= SEN – *special educational needs*). První zákon týkající se osob s postižením byl schválen v roce 1798. Zákon byl navržen především pro pomoc válečným veteránům, mířil tak hlavně na jednotlivce ozbrojených sil. Ve 20. letech 20. století byla zavedena



povinná školní docházka, která se však nevztahovala na žáky s postižením. Těmto žákům bylo odíráno právo na bezplatné veřejné vzdělání. Pouze žáci s poruchami učení nebo chování, lehkým mentálním postižením nebo tělesným postižením, jejichž potřeby nebyly považovány za mimořádné, mohli být vzděláváni spolu s intaktními žáky ve veřejných školách. Děti se středně těžkým postižením se vzdělávaly v samostatných internátních školách, soukromých agenturách nebo doma. Mnoho dětí s těžkým mentálním postižením nebo tělesným postižením nebylo vzděláváno vůbec (Osgood, 2005). Vzhledem k rozsahu diplomové práce nebude dále historie podrobněji rozebírána, nicméně bude k dispozici v příloze 3.

Důležitým krokem kupředu bylo přijetí zákona **Education for All Handicapped Children Act** (EAHCA/EHA) v roce 1975. Zákon EAHCA se stal prvním ochranným paktem amerických žáků s SVP proti diskriminačnímu zacházení ze strany veřejného školství. Později byl zákon několikrát upraven a vydán v roce 1990 jako **Individuals with Disabilities Education Act** (IDEA), tedy zákon upravující vzdělávání jedinců se sníženými schopnostmi (Osgood, 2005). Plnou platnost však získal až v roce 1981 a speciální vzdělávání se tak stalo povinným na federální úrovni. Zákon ale potřeboval ještě mnoho úprav. Následující legislativa tyto realizační potíže zohlednila a zahrnovala změny a revize budoucích zákonů. Konkrétně tedy veřejné právo 99–457, novely zákona týkající se vzdělávání dětí s postižením Education of the Handicapped Students (1986), dále veřejné právo 101–336, Americans with Disabilities Act (ADA, 1990), 101–467, Individual with Disabilities Education Act, (IDEA, 1990) a jeho novela v roce 1997 No Child Left Behind Act (NCLB), která přišla v platnost v roce 2001 a v roce 2015 byla nahrazena Every Student Succeeds Act (ESSA) (Průcha, 2021; Hossain, 2012).

Zákon IDEA posílil speciální politiku ve Spojených státech, výrazně změnil způsob identifikace a hodnocení žáků s SVP, způsob jednání a péče o tyto jedince. Podle zákona IDEA mají osoby se zdravotním postižením od 3 do 21 let nárok na bezplatné veřejné vzdělávací služby v místě bydliště. V důsledku IDEA byli také žáci desegregováni a integrováni do společného vzdělávání. Zákon IDEA také překlenuje mezeru, která se vyskytovala mezi tím, co se děti s postižením učily, a co bylo požadováno v kurikulu. Zavazuje všechny státy, aby prováděly patřičné speciální vzdělávání jakožto podmínku pro přidělování financí z federálních zdrojů (Rudy, 2022).

V roce 2004 byl zákon IDEA a jeho poskytování bezplatného a optimálního vzdělání pro všechny děti znovu autorizován. Nově byl označen jako **Individuals with**

*Disabilities Education Improvement Act* (IDEIA) nebo *Individual with Disabilities Education Act 2004* (Průcha, 2021).

**IDEIA** (školský zákon) se tak stal nejdůležitějším právním předpisem, který zajišťuje vzdělávání dětí v nejméně omezujícím prostředí a v největší možné míře. Vyžaduje, aby místní, státní, federální a další vzdělávací agentury měly účinné politiky a postupy, které podporují LRE – mandát pro nejméně omezující prostředí. Zvýšená odpovědnost za akademický výkon byla zahrnuta do zákona. Každá úroveň vzdělávání musí poskytovat nezbytnou podporu pro splnění speciálních potřeb žáků s postižením, připravit tyto žáky na samostatný život a zaměstnání, zajistit, že práva dětí se zdravotním postižením a jejich rodiče jsou chráněni. Tento zákon odráží všechno, co by měli učitelé a poskytovatelé služeb při vzdělávání žáků s SVP vědět. Průcha (2021) uvádí 13 oblastí, které ze zákona vyžadují začlenit jedince do speciálního vzdělávání: autismus, poruchy vývoje, specifické poruchy učení, mentální postižení, emoční poruchy a poruchy chování, řečové a jazykové poruchy, hluchoslepost, zrakové postižení, ortopedické nebo tělesné postižení, jiná zdravotní postižení (včetně poruchy pozornosti), vícečetná poškození a traumatická postižení mozku. Každé dítě je posuzováno odborníky a v závislosti na druhu a stupni postižení zařazeno do jedné z forem speciálního vzdělávání. Vždy se tak musí dít se souhlasem rodičů a s konzultací a podporou speciálního pedagoga.

Jak bylo uvedeno, poslední reautorizace IDEA obsahuje řadu změn, které podporují vývoj a používání asistenčních technologií. Zdůrazňuje důležitost integrace technologií do třídy, aby se zlepšily vzdělávací osnovy pro studenty se zdravotním postižením. Stejně jako původní EHA je IDEIA rozdělena do čtyř částí.

Část A stanoví fundamentální základ pro zbytek zákona a je z velké části administrativní. Část B obsahuje vzdělávací postupy pro jednotlivce se zdravotním postižením ve věku od 3 do 21 let. Část C se zabývá kojenci a batolaty se zdravotním postižením a poskytuje pokyny pro včasnou intervenci. Část D zahrnuje národní aktivity, jako jsou granty od federální vlády a dalších vládních institucí, stejně jako od nevládních organizací (NGO), ziskových společností a dalších subjektů, které se zabývají zlepšováním vzdělávání jednotlivců se zdravotním postižením (org. SeeWriteHear, 2022).

**Část A** (*General Provisions* – obecná ustanovení) obsahuje mimo důležitou administrativu také definice, ty nabízejí vodítka pro interpretaci a použití IDEIA. Některé z nejdůležitějších definic zahrnují: *child with a disability* – dítě se zdravotním postižením, *free appropriate public education* – bezplatné a vhodné veřejné vzdělávání, *specific learning disability*

– specifické poruchy učení, *local educational agency* – místní vzdělávací agentura, *individualized educational program* – individualizovaný vzdělávací program, *special education* – speciální vzdělávání, *agency related services* – služby poskytované agenturou, *transition services* – přechodné služby, *supplementary aids and services* – doplňkové pomůcky a služby a *extra costs* – dodatečné náklady. Nejzákladnější složka části A se točí kolem nových poznatků, které podporují vývoj a využití technologie ve třídě. Zahrnuje vývoj a používání pomocných technologických zařízení a služeb s cílem maximalizovat přístup ke vzdělání pro jednotlivce se zdravotním postižením. Aby IDEIA vyhověla ustanovením zákona o asistenčních technologiích pro zlepšení přístupu ke vzdělání pro osoby se zdravotním postižením, je do zákona začleněn seznam souvisejících služeb pro zajištění jednotnosti. Tyto produkty a služby by měly být dostatečně flexibilní, aby k nim bylo možné přistupovat, provozovat je a používat s asistenčními technologiemi. Ustanovení části A také zdůrazňují důležitost rozšíření a zlepšení způsobů, kterými mohou speciální pedagogové zajistit, aby požadavky stanovené novelou No Child Left Behind (2001) byly plně dodržovány. To zahrnuje revizi definice specifické poruchy učení na „poruchu jednoho nebo více základních psychologických procesů nezbytných pro pochopení toho, jak používat jazyk mluvený nebo psaný“. Tyto definice obecně vylučují dřívější definice poruch vzhledem k tomu, že tento zákon se více zabývá jednotlivci – a ne jejich poruchami. Část A má v podstatě zajistit, aby tento zákon měl pozitivní dopady na vzdělávání jednotlivců se zdravotním postižením a na zpřístupnění vzdělávání pro ně stejně jako pro děti bez zdravotního postižení (srov. IDEIA, 2004; Průcha, 2021; org. SeeWriteHear, 2022).

**Část B** (*Special Education Services* – služby speciálního vzdělávání) se točí kolem financování, které federální vláda nabízí státům na speciální vzdělávání dětí s postižením. Jako podmínku pro tento typ financování musí státy poskytnout *Free Appropriate Public Education* – právo na vhodné a bezplatné státní vzdělávání (FAPE) dětem se zdravotním postižením, počínaje 3 lety a dokud nedosáhnou 22 let. Všechny školní obvody musí lokalizovat, identifikovat a vyhodnotit všechny děti s postižením a určit ty, které mají nárok na speciální vzdělávání a související služby. Každý způsobilý student musí obdržet individualizovaný vzdělávací program (IEP, viz příloha 1) vyvinutý týmem, aby bylo poskytováno specifické speciální vzdělávání, které vyhovuje potřebám každého studenta. Tato část také nabízí pokyny pro procesní záruky na ochranu práv dětí se zdravotním postižením i práv jejich rodičů. Poskytuje také granty státům na předškolní programy pro děti se zdravotním postižením ve věku 3 až 5 let.

Kromě stanovení standardů kvalifikací, které mají dodržovat pracovníci nabízející různé speciální vzdělávací služby, je část B nedílnou součástí harmonizace IDEIA se zákonem No Child Left Behind Act (Průcha, 2021). Z tohoto důvodu je v této části zákona jasně stanoveno, že děti se zdravotním postižením musí projít celostátním hodnocením ke stanovení způsobilosti ke speciálnímu vzdělávání. Část B v zásadě stanoví, že místní vzdělávací agentury (LEA) musí použít prostředky poskytnuté v rámci IDEIA, i když z přidělení těchto prostředků bude mít prospěch pouze jedno dítě. Část B také stanoví národní standardy *National Instructional Materials Accessibility Standards* – dostupnosti učebních materiálů (NIMAS). Jedná se o standardizovaný nebo jednotný formát souboru, který se používá k poskytování výukových materiálů v digitalizovaných formátech. Každý stát musí přijmout a implementovat NIMAS, aby zajistil, že všechny veřejné školy budou poskytovat výukové materiály všem žákům, kteří nemohou efektivně číst tisk z důvodu zrakové, fyzické, percepční, vývojové, kognitivní poruchy nebo poruchy učení. Každý stát má také možnost partnerství s *National Instructional Materials Access Center* – Národní centrum pro přístup k výukovým materiálům (NIMAC). Stručně řečeno – státy by se měly koordinovat s NIMAC, aby zajistily, že výukové materiály používané ve školách nebo zakoupené přímo od vydavatelů jsou vyráběny ve formátech požadovaných NIMAS. Tato část zákona je tedy poměrně důležitá v tom smyslu, že poskytuje finanční prostředky na podporu rozvoje a používání asistivních technologií při zlepšování výuky a maximalizaci dostupnosti pro studenty se zdravotním postižením. Mimo jiné část B IDEIA nabízí návod, jak řešit spory mezi školami a dětmi s postižením a jejich rodiči. Zákon například stanoví, že studenti, kteří porušují školní řády, musí zůstat dočasně suspendováni a čekat na odvolací jednání, které musí proběhnout do 20 dnů. Aby se předešlo sporům, obecně se doporučuje, aby školy a rodiče dětí se zdravotním postižením dali příležitost mediaci<sup>8</sup>, kdykoli dojde ke sporu. Ve skutečnosti je to tak, že pokud rodič pokračuje ve své stížnosti, zákon stanoví, že škola může mít právo vymáhat poplatky za právní zastoupení, pokud jsou stížnosti považovány za neopodstatněné (srov. IDEIA, 2004; Průcha, 2021; org. SeeWriteHear, 2022).

---

<sup>8</sup> Termín mediace je převzat z latiny a angličtiny („mediate“ – působit jako prostředník, urovnat spor). Mediace je alternativní způsob řešení sporu, který umožňuje účastníkům sporu v bezpečném prostředí s pomocí školeného odborníka – mediátora – vyjádřit své postoje, probrat je a postupně nalézat možná řešení zohledňující potřeby a zájmy všech zúčastněných. I v případech, kdy výsledkem tohoto procesu není formální dohoda mezi účastníky, je možné díky němu dosáhnout změny postoje a navázání nebo zlepšení komunikace do budoucna (Šišková, 2012).

**Část C** (*Early Intervention Services* – služby včasné intervence) uznává potřebu a důležitost identifikace a oslovení kojenců a batolat s postižením. Opravňuje rodiny na vhodné, včasné a multidisciplinární intervenční služby. Rodiny by měly obdržet *Individualized Family Service Plan* – individuální plán rodinných služeb (IFSP), který stanoví priority, zdroje a zájmy rodiny (IDEIA, 2004).

**Část D** (*National Activities to Improve Education of Children Disabilities* – národní aktivity ke zlepšení vzdělávání žáků s postižením) upravuje soutěžní granty zaměřené na posílení vzdělávání dětí se zdravotním postižením na národní úrovni. Tato část zákona zahrnuje personální rozvoj státu, podporu zlepšování výsledků dětí, ale i modelové demonstrační projekty, technickou pomoc a šíření informací. Státním vzdělávacím agenturám (SEA) jsou nabízeny konkurenční granty, které mohou zlepšit jejich systémy, připravit jejich speciální pedagogický personál a zlepšit vzdělávání dětí se zdravotním postižením obecně. Konkurenční granty jsou také nabízeny nevládním organizacím na rozvoj informačních center a vzdělávání rodičů dětí se zdravotním postižením v různých oblastech, včetně důležitosti včasné intervence a speciálního vzdělávání. Tato část zákona vyžaduje, aby ministerstvo školství vypracovalo komplexní výzkumný záměr ke zlepšení využívání technologií dětmi se zdravotním postižením ve škole i doma.

IDEIA sestává nově ze šesti článků.

1. FAPE (*Free Appropriate Public Education* – právo na vhodné a bezplatné státní vzdělávání)

IDEIA stanovuje, že každé dítě se zdravotním postižením má v rámci FAPE nárok na speciální vzdělávání a související služby. To je navrženo tak, aby zajistilo, že budou uspokojeny speciální a jedinečné potřeby každého dítěte a tudíž je připraveno na další vzdělávání, zaměstnání a samostatný život v dospělosti. Z tohoto důvodu jsou všechny veřejné školy povinny připravit individualizované IEP tak, aby studentům se zdravotním postižením nabídly smysluplný vzdělávací přínos, včetně zlepšení očekávání studentů, nabídnutí vhodného pokroku, stejně jako vhodného přechodu z raného vzdělávání do dalšího vzdělávání a samostatného života v dospělosti. Zákon jasně říká, že je odpovědností veřejných a místních školských rad zajistit, aby byl FAPE přístupný každému studentovi se zdravotním postižením. FAPE například stanovuje:

- poskytování speciálně pedagogických služeb z veřejných prostředků a pod veřejným dohledem,

- speciální vzdělávání a související služby poskytované studentům se zdravotním postižením by měly odpovídat standardům, které stanovuje ministerstvo školství,
- rodičům dětí se zdravotním postižením by neměly vzniknout žádné náklady související s poskytováním speciálního vzdělávání a souvisejících služeb jejich dětem – s výjimkou běžných nákladů účtovaných všem studentům,
- speciální vzdělávání a související služby by měly být navrženy tak, aby vyhovovaly jedinečným potřebám každého způsobilého studenta,
- speciální vzdělávání a související služby musí být poskytovány oprávněným studentům i v případě, že jsou suspendováni nebo vyloučeni ze školy,
- speciální vzdělávání a související služby musí být poskytovány způsobilým dětem od předškolního věku po střední školu, pokud jsou studenti ve věku od 3 do 21 let,
- speciální vzdělávání a související služby by měly být poskytovány oprávněným studentům v souladu s formulovaným IEP,
- existuje pouze jeden vzdělávací program pro všechny studenty, ať už se zdravotním postižením, nebo bez zdravotního postižení, a proto by IEP měly být navrženy tak, aby splňovaly kritéria jednoho vzdělávacího programu pro všechny studenty (srov. IDEIA, 2004; Průcha, 2021; org. SeeWriteHear, 2022).

## 2. *Appropriate Evaluation* (právo na adekvátní hodnocení)

Tento článek stanovuje, že všechny veřejné školy musí provést odpovídající hodnocení žáků podezřelých z jakéhokoli postižení. Vhodné hodnocení musí být provedeno týmem odborně vyškolených hodnotitelů, kteří musí používat vhodné hodnotící materiály a dodržovat vhodné postupy při administraci hodnocení, které musí být prováděno nestranně a nediskriminačně. Tato zásada také upřesňuje, že děti nesmí být podrobovány zbytečnému nebo nevhodnému hodnocení. Každé hodnocení nebo testování proto musí být zaměřeno na vzdělání a blaho dítěte nyní i v budoucnu. Na konci hodnocení je třeba uvést doporučení, zda dítě potřebuje speciální vzdělávání či nikoli, a pokud ano, jak by mělo být realizováno. Na základě náležitého hodnocení musí být poskytnuta tato ustanovení:

- rodiče musí dát svůj informovaný souhlas s jakýmkoli hodnocením, které má být provedeno na jejich dítěti (dětech),
- hodnotitelé musí používat vhodné nástroje a strategie k získání vývojových, funkčních a akademických informací o dítěti (dětech),

- dítě musí být hodnoceno ve všech oblastech podezřelých z postižení,
- nástroje používané při hodnocení žáka musí být technicky správné, v jazyce dítěte a nediskriminační,
- hodnocení musí být provedeno do 60 dnů od udělení souhlasu rodičem,
- nové nebo aktualizované hodnocení lze provést na žádost rodiče, případně pokud existují obavy, že je potřeba,
- komplexní přehodnocení musí být provedeno každé tři roky, pokud se rodiče i vychovatelé neshodnou, že je to zbytečné,
- rodiče mají právo kdykoli požádat o nezávislé hodnocení na vlastní náklady (IDEIA, 2004; Průcha, 2021; org. SeeWriteHear, 2022).

### 3. *Individualized Educational Program* (Individuální vzdělávací plán, IVP)

IEP (viz příloha 1) byl začleněn do IDEIA, aby zajistil, že každé dítě s postižením se může plně a snadno podílet na FAPE. Toho je dosaženo pomocí IEP sepsaného schváleným týmem IEP, který vychází z vhodného hodnocení dítěte tak, aby vyhovoval jedinečným vzdělávacím potřebám dítěte. To vyžaduje, aby IEP obsahoval informace o aktuální úrovni vzdělání nebo výkonu dítěte, cílech srovnávání, ročních cílech a službách a doplňkových pomůckách, které by dítě mělo dostat. Případně by měl také nabídnout vyčerpávající vysvětlení toho, proč se dítě nemusí účastnit obecné třídy.

Na IEP se podílí tým sestávající z pedagogů, speciálních pedagogů, vedení školy, rodičů, dotyčného studenta a dalších nezbytných odborníků. IEP lze považovat za plán, který slouží k porozumění dítěti a jeho potřebám. Je v něm obsaženo vše, co je třeba udělat, aby byly cíle naplněny, obsahuje prohlášení o vzdělávacích potřebách, stručnou historii minulých zkušeností v oblasti vzdělávání – co fungovalo a co naopak nefungovalo, stanovené roční a krátkodobé cíle. Plán také specifikuje služby a podpůrná opatření, které dítě potřebuje k aktivní účasti na vzdělávání (např. Braillovo písmo, poradenské služby, ...). Tento plán musí být aktualizován alespoň jednou ročně. Pokrok musí být měřitelný procentuálně i zaznamenán prostřednictvím klasifikace škály:

- I (*introduced*) – žák se s dovedností seznamuje,
- N (*not introduced*) – zatím se žák s dovedností neseznámil,
- R (*re-introduced*) – žák se s dovedností znovu seznámil (po pauze),
- LP (*limited progress*) – limitovaný pokrok,

- P (*progressing*) – dovednost se rozvíjí,
- M (*mastered*) – dovednost zvládnuta.

Pokrok žáka je následně čtyřikrát ročně ohodnocen, zapsán a konzultován s rodiči dítěte (Bradley, 2016).

IEP nastaví kurz pro studentovo speciální vzdělávání, pokrok a přechod z jedné fáze do druhé. IEP také bere v úvahu silné stránky každého dítěte, zájmy rodičů a dítěte, jakož i specifické akademické, vývojové a funkční potřeby dítěte. Princip IEP stanovuje:

- rodič i dítě musí být plně a smysluplně zapojeni do tvorby IEP a do jakékoli další revize, která může být čas od času vyžadována,
- IEP musí být navržen tak, aby studentovi byl nabídnut smysluplný pokrok ve vzdělávacích, vývojových a funkčních výsledcích,
- IEP musí být strukturován s měřitelnými cíli a záměry (IDEIA, 2004).

#### 4. LRE (*Least Restrictive Environment* – právo na vzdělávání v nejméně omezujícím prostředí)

IDEIA zdůrazňuje potřebu umístit děti se zdravotním postižením do všeobecného vzdělávacího prostředí nebo do stejného prostředí jako jejich intaktní vrstevníky. LRE má zajistit, aby bylo zaručeno zařazení do všeobecného vzdělávacího prostředí. Tento princip jako takový dává prostor různým faktorům, jako jsou úpravy třídy, alternativní výukové techniky a doplňkové pomůcky a služby. Úkolem týmu IEP je určit, zda student může být vhodně vzděláván v prostředí všeobecného vzdělávání. Tým musí také určit druh LRE, který každý student vyžaduje mimo obecnou třídu. Princip LRE stanovuje, že:

- žák může být umístěn do prostředí mimo společnou třídu, pouze pokud to odůvodňují individuální potřeby studenta související s postižením,
- žákům se zdravotním postižením musí být v rámci všeobecného vzdělávání poskytovány doplňkové pomůcky a služby,
- žáci se zdravotním postižením musí komunikovat a mít plný přístup ke studentům bez postižení stejné věkové skupiny,
- žáci se zdravotním postižením musí být začleněni do výtvarné, hudební, školní výpravy, tělesné výchovy a dalších mimoškolních aktivit, které škola zajišťuje,



- musí existovat možnosti umístění, aby vyhovovaly jedinečným potřebám studentů, kteří mohou vyžadovat další specializovanou léčbu, například umístění v rezidenci,
- finanční prostředky nikdy nesmí být důvodem pro restriktivnější umístění jakéhokoli studenta (IDEIA, 2004; Průcha, 2021; org. SeeWriteHear, 2022).

#### 5. *Parents' Full Participation in Decision-making* (plná účast rodičů při rozhodování)

IDEIA požaduje plnou účast rodičů na rozhodování o speciálním vzdělávání jejich dítěte od vhodného hodnocení až po rozhodování IEP a LRE. Tento princip stanoví, že vzdělávací agentury, ať už na státní nebo místní úrovni, stejně jako místní školské rady, musí zajistit, aby se rodiče dítěte s postižením plně účastnili jakéhokoli projektu nebo skupiny, která rozhoduje o speciálních vzdělávacích potřebách dítěte. Tento princip dává rodičům právo: na stejnou a plnou účast v těchto procesech, být informováni o plánovaném hodnocení, mít přístup k plánovacím a hodnotícím materiálům a účastnit se všech setkání souvisejících se speciálním vzdělávacím programem jejich dítěte. Dává také rodičům právo odmítnout další hodnocení svého dítěte a právo požádat o nezávislé hodnocení. Stručně řečeno – tento princip považuje rodiče za rovnocenné účastníky a osoby s rozhodovací pravomocí v jakémkoli procesu týkajícím se jejich dítěte. Rodič se proto musí zapojit do:

- vypracování a revize IEP,
- rozhodování o umístění ve vzdělávání,
- přechodných plánů a služeb nabízených dítěti od 14 let,
- určení typu dat, která lze sbírat během hodnocení,
- kontroly veškerých údajů shromážděných z hodnocení,
- zajištění, aby hodnocení bylo prováděno náležitým a nediskriminačním způsobem (IDEIA, 2004).

#### 6. *Procedural Safeguards* (procesní ochranná opatření)

IDEIA uznává důležitost procesních záruk a zavádí je na pomoc rodičům a studentům při prosazování jejich práv, jak je stanoveno v tomto federálním zákoně. Obecně platí, že procesní záruky chrání práva rodičů na přístup k jakýmkoli informacím týkajícím se umístění a plánů přechodu pro jejich dítě (děti). Tyto záruky dávají rodičům

právo kontrolovat všechny záznamy o vzdělání týkající se jejich dítěte a dostávat včasné oznámení na schůzky o identifikaci, hodnocení a umístění jejich dítěte. Poskytuje také postupy pro případ, že mezi rodiči a školou dojde ke sporu nebo neshodě ohledně jakékoli části speciálního vzdělávání žáka, jako je hodnocení, IEP a umístění. Tyto záruky také dávají rodičům právo požádat o *Independent Educational Evaluation* – nezávislé hodnocení vzdělávání (IEE), pokud to považují za nutné (org. SeeWriteHear, 2022).

V případě, že mezi rodiči a školou dojde k neshodě, procesní záruky dávají rodičům právo požádat o mediaci nebo slyšení na státní úrovni nebo i mimo ni – a mohou se proti rozhodnutí státního nebo federálního soudu odvolat k Nejvyššímu soudu. Tyto procesní záruky stanoví, že:

- rodiče mají právo obdržet upozornění na jakýkoli problém nebo informace o speciálním vzdělávání,
- rodiče musí dostat písemné oznámení o IEP nebo jakékoli jiné schůzce týkající se jejich dítěte,
- rodiče mají právo na přístup k záznamům o vzdělání svého dítěte, získat jejich kopie a vyjádřit svůj názor na hodnocení, IEP nebo umístění jejich dítěte,
- rodiče musí být včas informováni v případě, že škola plánuje změnu vzdělávacího programu nebo umístění jejich dítěte,
- v případě sporu je rodičům poskytnut proces mediace na různých platformách, včetně procesu zprostředkovatele řešení, mediační konference, formální písemné stížnosti nebo řádného slyšení (IDEIA, 2004).

Zákon jednoznačně nařizuje školám v místě bydliště dítěte s postižením nabídnout a poskytnout všech služeb souvisejících s jeho vzdělávacími potřebami, taktéž zajištění i služeb souvisejících s potřebami dětí s postižením (vyjma služeb lékařských a zdravotních, které dítě vyžaduje ve škole, ty je škola povinna hradit jen za účelem diagnostikování). Pokud škola není schopna zajistit optimální podmínky, jež dítě potřebuje, musí dítěti zaplatit vzdělání ve škole speciální.

IDEIA je tedy velmi důležitý federální zákon, který umožňuje jednotlivcům se zdravotním postižením přístup ke vzdělání, které potřebují, aby se jim dařilo nyní i později v dospělosti. Vzhledem k tomu, že speciální pedagogika je složitá problematika, nabízí tento statut návod pro pedagogy a rodiče, jak speciální pedagogiku pro žáky se zdravotním postižením realizovat. Je to zákon, který dává dětem a jejich rodičům práva

na různé otázky v rámci speciálního školství. Tento zákon rovněž podporuje rozvoj a využívání asistivních technologií ve vzdělávání (org. SeeWriteHear, 2022).

No Child Left Behind Act z roku 2001 s oficiálním názvem *An act to close achievement gap with accountability, flexibility, and choice, so that no child is left behind* – zákon, který odstraňuje odlišnost v dosahovaných výsledcích (vzdělávání) pomocí zodpovědnosti, flexibility a volby tak, aby žádné dítě nezaostávalo, je dalším komplexním právním předpisem navrženým způsobem, aby zlepšil vzdělávací výkon všech žáků ve Spojených státech. *The Elementary and Secondary Act* (ESEA) – zákon o základním a středním vzdělávání tvoří základ pro NCLB. Ačkoliv NCLB nezmiňuje inkluzi jako takovou, přesto poskytl významnou podporu pro začlenění dětí s postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu. Nařizuje všem školám zodpovědnost za výsledky vzdělávání všech studentů. Vyžaduje testování v oblastech – čtení, matematika, přírodní vědy na úrovni 3. až 8. třídy. Důraz je kladen na výsledky ekonomicky znevýhodněných žáků, etnických minorit a žáků s jiným mateřským jazykem. Což znamená, že všichni žáci musí mít přístup do všech učeben, mají se učit podle všeobecných osnov, pokud mají úspěšně splnit vzdělávací standardy. Tato analýza umožní školám identifikovat skupiny žáků, kteří potřebují dodatečnou pomoc pro dosažení optimálních výsledků. Zajištění těchto potřeb musí být zahrnuto ve strategických rozvojových plánech školy, včetně aktivit na vzdělávání žáku, učitelů a spolupráce s rodiči. Výsledky těchto testů však neslouží jen pro měření individuálních výsledků žáka, nýbrž kvality školy, školního obvodu nebo dokonce státu. Národní testy se uskutečňují pod organizací *National Assessment of Educational Progress* – národního ústav pro měření vzdělávání (NAEP) (Průcha, 2021; NCLB, 2001).

Zákon NCLB se však setkával s rostoucí kritikou, proto byl nahrazen novým zákonem v roce 2015 **Every Student Succeeds Act** (ESSA). V současné době je hlavním dokumentem vzdělávací politiky v USA. Nahrazuje sice předchozí dokument NCLB, ale výrazně navazuje zvláště na jeho požadavky. I s tímto zákonem jsou však spojována až nereálně eufemistická očekávání, což Průcha (2021) přisuzuje charakteristickému optimismu mentality Američanů. Nicméně ačkoliv je pedagogický výzkum v USA nejrozvinutější na světě, nenacházíme žádné empirické evidence – tedy doklady o reálné implementaci ESSA do škol a reálných efektech proklamovaných cílů (Průcha, 2021).

## 3.2 Hlavní aktéři společného vzdělávání

Společné vzdělávání zajišťuje právo na vzdělávání každého dítěte bez ohledu na jeho postižení, tzn. garantuje rovné možnosti vzdělávání bez ohledu na rozdílné schopnosti učit se (Hossain, 2012). Stejně jako všude jinde je pro úspěšné společné vzdělávání nutné plnit určité povinnosti, které existují na různých úrovních školy. Počínaje správní radou školy, až po pomocný personál. Všichni členové musí převzít určité role, aby zajistili důkladné naplnění vzdělávacích potřeb žáků s SVP. Patří sem také zákonní zástupci a samotní žáci, bez jejichž přičinění by snaha ostatních byla k ničemu.

Už z nástinu historie společného vzdělávání vyplývá (viz příloha 2), že zákonní zástupci sehráli neobyčejnou roli a výrazně se podíleli na vývoji společného vzdělávání. Neustálý tlak ze strany rodičů posouval speciální vzdělávání kupředu. Dle Bradley (2016) jsou lidé v Americe zvyklí na perfektní služby a znají svá práva. Pokud něco chtějí a mají na to nárok, většinou si to vybojují i za pomoci soudu. Kdežto Češi jsou spíše pasivní, jak uvádí Bradley, mají tendenci se smiřovat s tím, že to jinak nejde. Nevěří, že mohou něco změnit. I tady je nutná naprostá otevřenost a spolupráce rodiny a školy, která vychází ze samotného zákona a říká, že škola je povinna pravidelně informovat rodiče o průběhu a výsledcích vzdělávání jejich dětí.

V rámci jednotlivých škol všechno začíná u tzv. *School districts* – školní obvody nebo také školní okrsky, což jsou orgány pro správu škol spadajících pod příslušný okres nebo čtvrť. Právě tyto školní obvody musí žákům poskytovat bezplatné a adekvátní veřejné vzdělávání (FAPE) v co nejméně omezujícím prostředí. Jak už jsme zmínili výše, rozhodnutí o tom, co představuje vhodné veřejné vzdělávání v co nejméně omezujícím prostředí pro každé dítě, však může být složitým úkolem. Pro některé děti může být pomocí asistent ve třídě nebo několik hodin individuální pomoci týdně. Jiné děti mohou vyžadovat umístění v samostatné třídě nebo v samostatném prostředí, jako je veřejná nebo soukromá denní škola nebo rezidenční zařízení. Díky tomu se mnoho školních obvodů ocitá v soudních sporech. Obvykle jde o spory týkající se nepřiměřeného FAPE nebo porušování IEP. Právě pro předcházení těmto sporům jsou zřízeny pozice *school board members* – členové školské rady. Ti se nachází v každé škole a měli by svého nadřízeného požádat o ujištění, že pedagogičtí pracovníci dodržují řádné postupy a protokoly, čímž se minimalizuje šance, že se školní obvod stane předmětem soudního řízení (Bamford, 2015).

U jednotlivých žáků začíná proces s doporučením – písemná žádost o hodnocení, která je předána školnímu obvodu, pokud se má za to, že žák má zdravotní postižení. O hodnocení mohou požádat rodiče, zaměstnanci školy nebo agentury zabývající se prospěchem žáků. Tato žádost spouští celý proces. Školní obvod rozhoduje o tom, zda má žák nárok na služby a o jaké se bude jednat. Žák bude zhodnocen a v případě potvrzení speciálních vzdělávacích potřeb vypracuje tým odborníků IEP. Ve Spojených státech amerických má IEP formu smlouvy, která zavazuje všechny účastníky vzdělávacího procesu k řádnému plnění. IEP podrobně popisuje vzdělávací program a všechny služby, které školní obvod pro žáka navrhuje. Zákonní zástupci jsou součástí procesu tvoření IEP. IEP je pravidelně revidován a žáci přehodnocováni (Bamford, 2015).

Na úrovni školy tedy všechno začíná u *school board members* – členů školské rady. Ti mimo výše zmíněné stanovují obecné pokyny spolu se strukturovaným rozpočtem, který umožňuje zaměstnancům porozumět oblastem, na které se škola zaměřuje. Je nezbytné, aby školská rada zřídila samostatný fond, který by umožnil rozvoj infrastruktury pro ubytování žáků s SVP v rámci školy. Fond může být také využíván pro provádění strukturálních úprav, jako je vytvoření ramp u schodišť, poskytování sociálního zařízení, které vyhovuje speciálním potřebám, přidělování platu poradcům, speciálním pedagogům ve škole a nákup nástrojů, her, které se zaměřují na holistický rozvoj studentů.

Snad nejkritičtější roli v úspěšném procesu společného vzdělávání sehrává ředitel školy. Jeho aktivní účast je nejdůležitějším prediktorem úspěchu při zavádění změn, zlepšování služeb. Mezi zaváděné změny, které může ředitel začlenit, patří poskytování školení učitelům, pořádání pravidelných osvětových seminářů pro rodiče a učitele, zajištění spravedlivé školní přijímací politiky, přidělování speciálních pedagogů na úrovni ročníku nebo oddělení, pořádání pravidelných schůzek za účelem přezkoumání individuálních potřeb studentů a zajišťování aj. (Scanlon, 2021).

Dalšími důležitými subjekty (ale i objekty) společného vzdělávání jsou učitelé. Učitelé musí zajistit, aby zůstali ostražití vůči jakékoliv diskriminaci nebo šikaně, která by mohla ve třídě převládat, a proti takovému chování přísně zakročit. Učitelé jsou povinni používat různé učební materiály a pomůcky tak, aby zajistili plynulé vzdělávání pro všechny žáky. Podporují aktivní účast žáků, sebevědomý vývoj každého dítěte a implementují různé strategie, které mohou žákům umožnit navázat přátelství a vcítit se do vzájemných slabých a silných stránek. Nedílnou součástí je pomocný personál a další

odborníci. Pokud dětem nebude poskytnuta odborná péče, kterou potřebují, nebudou správně rozvíjeni. Dítě sice nebude segregováno ve speciální škole, ale bude zůstat pozadu (Rock a Leff, 2007).

Pokud je v IEP napsáno, že dítě potřebuje asistenta nebo jakoukoliv jinou speciální péči, školní obvod je povinen tuto funkci ve škole zřídit. O jejich vzájemnou spolupráci se primárně starají *school counselors* – školní poradci (Rock a Leff, 2007).

Zajímavou pozici zastupuje *case manager* – případový manažer. Pozice manažera je zřízena v rámci školního obvodu. Zajišťuje, že všechna administrativní práce a hodnocení dítěte jsou aktuální. Na starost má také dohlížení na dodržování IEP žáka a poskytování podpory potřebné ke splnění konkrétních cílů. K prvnímu kontaktu s případovým manažerem může dojít už při samotném hodnocení školním obvodem. Právě případový manažer bude zákonně zástupce informovat o tom, kdy bude testování probíhat, jak celý proces vzdělávání bude dále probíhat, o pokroku dítěte nebo pokud se objeví nějaké obavy. Případový manažer je po celou dobu vzdělávání dítěte v úzkém kontaktu s týmem IEP a mimo jiné má na starosti také spolupráci s učiteli a rodiči na koordinaci rozvrhů schůzek IEP, zajištění písemného oznámení před a po schůzkách, shromažďování informací a aktualizací od učitelů, zejména pokud se nemohou zúčastnit setkání IEP, dělání poznámek, shromažďování dat a sepisování dokumentu IEP. Manažer zkrátka spolupracuje se všemi učiteli žáka a souvisejícími poskytovateli služeb a je zodpovědný za to, že všichni IEP rozumí. Případový manažer v podstatě koordinuje vývoj a implementaci IEP, činnosti týmu IEP a zajišťuje dokončení celého procesu v konkrétním časovém rámci. Role případového manažera je specifická také v tom, že lidé vykonávající tuto činnost se nemění, pokud dítě zůstává na stejné škole, což může usnadnit celý proces vzdělávání a práci s týmem IEP, jelikož případový manažer žáka dobře zná, včetně jeho školní historie (Morin, nedatováno).

Ředitelé musí zajistit, aby případoví manažeři měli čas potřebný k plnění svých povinností a odpovědností. Případovému manažerovi mohou být svěřeny zvláštní povinnosti navíc, pokud nenaruší jeho schopnost koordinovat služby pro žáky s SVP (Franklin, 2010).

Schůzky týmu IEP jsou naprosto běžnou záležitostí. Při těchto poradách se všichni odborníci věnují jednomu konkrétnímu žákovi s SVP. Na poradě jsou přítomni všichni, kteří s dítětem pracují (ergoterapeut, fyzioterapeut, logoped, speciální pedagog, asistenti, školní zdravotní sestra a často také ředitel/ka školy). Předmětem porady je

diskuse o pokroku dítěte, kdy se všichni přítomní zaměří na *strengths, needs, vision* – silné stránky dítěte, jeho potřeby či slabosti a vize. Diskutované silné stránky i slabosti se zapisují v bodech na tabuli, aby byly pro všechny přehledné (Bradley, 2016).

### 3.3 Poradenská pracoviště ve vztahu ke společnému vzdělávání

Z přechozí podkapitoly vyplynulo, že v Chicagu je systém poradenství zcela odlišný od toho českého. Nicméně primární poradenství je kromě *school counselors* (školních poradců) povinen poskytnout také speciální pedagog nebo mnoho dalších profesionálů, jako jsou například *physical therapist* – fyzioterapeut, *occupational therapist* – ergoterapeut, *speech and language therapists* – logopedi, *school administration* – správa školy.

Základní model poradenství je nazýván Wrap-Around – jde o intenzivní, individualizovaný proces řízení péče o mládež se speciálními potřebami v jakékoliv oblasti. Tento „zavinovací“ model zahrnuje zapojení rodiny a tým jednotlivců, kteří jsou relevantní pro blaho dítěte (např. další rodinní příslušníci, poskytovatelé služeb a zástupci agentur). Role poradců tak zahrnuje pomoc v životě žáků a rodin ve škole, doma nebo v jiném prostředí (Association for Children's Mental Health, nedatováno).

*„Chicago Public Schools zaměstnávají školní poradce v prostředí základního i středního vzdělávání, aby vytvořili a organizovali poradenské programy, které zajistí, že všichni studenti rozvinou vzdělávací, osobní/sociální a kariéerní silné stránky, které povedou k úspěšnému produktivnímu životu v kulturně rozmanité společnosti.“* (CPS Elementary School Counselor Brochure, 2007)

Podle tohoto prohlášení je školní poradenství nedílnou součástí vzdělávacího programu a podporuje osobnostní/sociální, akademický a kariéerní rozvoj všech žáků po celou dobu vzdělávání (Franklin, 2010).

Školní výchovný poradce a řada dalších odborných pedagogů spolupracují při zajišťování služeb pro žáky se zdravotním postižením v rámci svého vzdělávacího programu. V části zákona IDEIA (zákon o vzdělávání osob se zdravotním postižením) nazvané *related services* – související služby, je uvedena řada podpůrných služeb, které jsou nutné k tomu, aby pomohly žákovi získat odpovídající vzdělání. Související služby řeší potřebu dopravy, vývoje a nápravy. Mezi další podpůrné služby patří: služby řečové patologie a audiologie, tlumočnické služby, psychologické služby, fyzikální a pracovní terapie, rekreace (včetně terapeutické rekreace), služby sociální péče, služby školní sestry, poradenské služby (včetně rehabilitačního poradenství), služby orientace a mobility,

lékařské služby a včasná identifikace a diagnostika u dětí (USC 20, 1412). Tyto související služby jsou navrženy tak, aby umožnily dětem se zdravotním postižením získat zdarma vhodné veřejné vzdělání, jak je popsáno v IEP žáka.

Poradenství v oblasti školství je tedy hlavně zajišťováno díky školním poradcům. Náplň jejich práce na základní škole je popsána v zákoně IDEIA. Ve zkratce jsou to právě oni, kdo podporují žáky se zdravotním postižením, poskytují poradenství a konzultace s rodiči, učiteli, žáky a specialisty při poskytování různých služeb. Cílem poradenských služeb je podpora včasné identifikace a diagnostiky. Zahrnují také poskytování vhodných doporučení na zdroje komunity, tvoří součást ve školním multidisciplinárním týmu IEP (American School Counselor Association, 2007a; Frantz, Prillamin, 1993).

Ve veřejných školách v Chicagu jsou školní poradci nejen poskytovateli souvisejících služeb, ale koordinují také speciální vzdělávací program pro žáky se zdravotním postižením. Mohou tak zastávat roli případového manažera. (Franklin, 2010).

Jako poradenské pracoviště můžeme uvést také vzdělávací pracoviště, která přispívají k dodržování a implementaci zákona IDEIA. Na základě dodržování tohoto zákona mohou školy získat finanční prostředky. Jako příklad takového pracoviště poslouží *Office of Specialized Services* (OSS) – úřad specializovaných služeb, který se nachází v Chicagu. OSS pomáhá místním školám poskytováním kvalitního vzdělávacího programu a také technickou a instruktážní podporou zaměstnancům školy a rodičům. Pracovníci tohoto pracoviště mimo jiné pomáhají najít školu pro žáky se SVP na základě jejich IEP a oslovují zaměstnance konkrétních škol a rodiče. OSS monitoruje a zajišťuje dodržování požadovaných zásad a postupů veřejných škol Chicaga a *Illinois State Board of Education* (ISBE) – státní rada pro vzdělávání, které se týká zákona IDEIA. OSS také přiděluje každé škole klinický tým, který je známý jako tým IEP. Činnost týmu IEP koordinuje *případový manažer*. Součástí týmu je psycholog, sociální pracovník, zdravotní sestra a logoped. Dalšími participanty mohou být podle potřeby například fyzioterapeut, audiolog a ergoterapeut. Klinický tým dochází do každé státní základní školy v Chicagu jednou týdně a asistuje případovému manažerovi při identifikaci, hodnocení a zařazování dětí s postižením do speciálního vzdělávání. Tento proces musí být dokončen do 60 školních dnů. Kromě hodnocení studentů poskytují členové týmu přímou službu dětem s postižením, jak je uvedeno v jejich IEP (Baker, 2007).



Oblast poradenství je klíčová zejména u lékařů a dalších zdravotnických pracovníků. Pomáhají rodičům porozumět problematice PAS, poskytují předvídatelné vedení, školení a zapojují je do celého procesu jako koterapeuty. Pomáhají jim při získávání přístupu ke zdrojům, poskytují emoční podporu prostřednictvím tradičních strategií, jako je empatické naslouchání (Marcus, Kunce, Schopler, 2005).

Zapojení rodičů prospívá nejen žákům, ale vytváří zároveň aktivní účast rodičů ve školní komunitě a zvyšuje spokojenost rodičů v procesech souvisejících se společným vzděláváním (Timmons, Breitenbach, 2004).

Spolupráce mezi zdravotníky a vzdělávacím kontextem je v případě autismu zásadní. Vzhledem k tomu, že samotné diagnostické kategorie nevysvětlují, co se se studentem ve škole děje, je nutné přezkoumat a upravit znalosti, které máme o studentech s PAS, a to s ohledem na to, jak se adaptují a učí se ve vzdělávacím prostředí (Timmons, Breitenbach, Maclsaac, 2006). Jde o specifickou nezbytnou síť podpory pro učitele, kteří se přímo zabývají studenty s PAS.

## Výzkumná část

Výzkum tvoří neopomenutelnou součást vědy, přičemž věda jako taková je neoddělitelnou součástí sociokulturní společnosti (Reichel, 2009). Vztah teoretické a empirické dimenze je oboustranný a opakovaný, proto jsme se v této diplomové práci snažili o provázanost obou částí a maximální vzájemnou souvislost, což zajistí, že obě části dohromady tvoří ucelený koncept. Významnou roli ve výzkumné části sehráli ostatní výzkumníci a jejich práce, proto v rámci zachování autorského práva a co největší osobitosti každé z prací bude v této části využíván termín inkluze, pokud je tento termín užíván samotným autorem. Ve zbytku práce se budeme řídit stejným pravidlem jako v epistemologicko-teoretickém rámci, tudíž bude nadále přednostně využíván pojem „společné vzdělávání“.

## 4 Metodologie výzkumu

V následujících podkapitolách specifikujeme hlavní cíl výzkumu spolu s cíli dílčími. Stanovíme výzkumný problém a zformulujeme výzkumné otázky. Charakterizujeme základní informace o metodickém přístupu, který jsme pro výzkum zvolili. Popíšeme kritéria pro výběr souboru do výzkumu, metody sběru dat a představíme postup při analýze získaných dat.

### 4.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit formou rešerše literatury faktory, které ovlivňují úspěšnost společného vzdělávání žáků s PAS v České republice a následně se pokusit najít inspiraci pro řešení, popřípadě pro možné inovace společného vzdělávání prostřednictvím autentických výpovědí odborníků z USA.

Hlavní cíl byl následně rozpracován do dvou dílčích cílů:

- Formou rešerše literatury zjistit, zda existují faktory negativně ovlivňující úspěšnost společného vzdělávání žáků s PAS v ČR
- Prostřednictvím autentických výpovědí zjistit, jakým způsobem jsou tyto problémy řešeny v USA

Jelikož z teoreticko-kritické analýzy zkoumané oblasti vyplynulo, že výzkumů provedených na téma společného vzdělávání žáků s PAS bylo provedeno již několik, rozhodli jsme se splnit první dílčí cíl prostřednictvím systematické rešerše literatury.

Očekáváme, že tyto výsledky nám pomohou lépe formulovat výzkumné otázky tak, aby byl následný výzkum smyslupný a přínosný.

Naplněním cíle bychom chtěli odhalit a interpretovat nejčastější faktory, které mohou negativně ovlivnit úspěšnost žáka v procesu společného vzdělávání na 1. stupni základní školy v České republice a poskytnout inspiraci pro možnou inovaci prostřednictvím zkušeností odborníků z metropolitní oblasti Chicaga. V případě, že by se v rámci výzkumu zjistily další problémy, popř. nedošlo k možnosti inspirování se zahraničními způsoby, chtěli bychom je zde také popsat a upozornit tak na aktuální problémy ve školství, tudíž napomoci k tomu, aby společné vzdělávání bylo dále zlepšováno a v praxi dosáhlo maxima svého fungování.

## 4.2 Rešerše literatury

Cílem rešerše byla analýza všech publikovaných vědeckých prací včetně diplomových a bakalářských prací, které korespondují s dílčím cílem této diplomové práce a byly vydány po roce 2017, kdy v České republice vešla v platnost vyhláška 27/2016 Sb.

K analýze české odborné literatury jsme využili hlavní databázi závěrečných a absolventských prací Theses vytvořenou Masarykovou univerzitou, do které je zapojeno více než 50 vysokých škol v Česku a na Slovensku, Google Scholar, což je vyhledávač a zároveň citační databáze pro vyhledávání odborných textů, a Research Gate – sociální síť, která je výhradně určená pro vědeckou komunitu, která zdarma zpřístupňuje vědeckou literaturu.

Ve všech databázích byly použity stejné filtry – akademické periodikum a plný text. Časové omezení: 2017–2022. Jazykové vymezení: čeština. Výběr databází probíhal na základě předchozí zkušenosti. Výběr slov vycházel z celkového zaměření této diplomové práce, primárně z její teoretické části. Všechna hledaná slova nebo slovní spojení v konkrétních databázích jsou přehledně uvedeny v tabulce 1 a celkový počet nalezených výsledků je k dispozici v tabulce 2. Všechny tyto tabulky a Vennův diagram jsou vytvořeny autorkou, proto vzhledem k jejich množství neuvádíme pod každou z nich zdroj.

**Tabulka 1:** Přehled hledaných slov nebo slovních spojení a použitých databází

Název databáze	Hledaná slova, slovní spojení
Theses	PAS, společné vzdělávání, základní škola, inkluze, problematika společného vzdělávání, problematika inkluze, faktory inkluze, determinanty
Google Scholar	PAS, společné vzdělávání, základní škola, inkluze, problematika společného vzdělávání, problematika inkluze, faktory inkluze, determinanty
Research Gate	PAS, společné vzdělávání, základní škola, inkluze, problematika společného vzdělávání, problematika inkluze, faktory inkluze, determinanty

**Tabulka 2:** Přehled nalezených výsledků se zadávanými slovy, slovními spojeními<sup>9</sup>

Zadávaná slova a slovní spojení	Theses	Google Scholar	Research Gate
„Společné vzdělávání žáků s PAS“	956	1	368
PAS základní škola „problematika společného vzdělávání“	4	2	24
Inkluzivní vzdělávání, PAS, základní škola	958	961	366
PAS, základní škola, „problematika inkluze“	964	14	408

<sup>9</sup> Databáze Research Gate nemá možnost zobrazení počtu nalezených výsledků. V této tabulce tedy uvádíme pouze počet výsledků, který jsme prošli, přičemž po jejich překročení se další výsledky plně rozcházejí s našimi požadavky.

PAS základní škola „faktory inkluze“	2	2	10
„Inkluzivní vzdělávání žáků s PAS“ – společné	417	7	425
„determinanty“ „inkluzivní vzdělávání“ „PAS“ „společné vzdělávání“	208	892	383

Nashromážděné výsledky byly následně prostudovány a protříděny podle toho, zda korespondují s dílčím cílem této diplomové práce. Počty korespondujících výsledků jsou uvedeny v tabulce 3. Všechny tyto výsledky byly ponechány a podrobněji studovány.

**Tabulka 3:** Korespondující výsledky s dílčím cílem diplomové práce

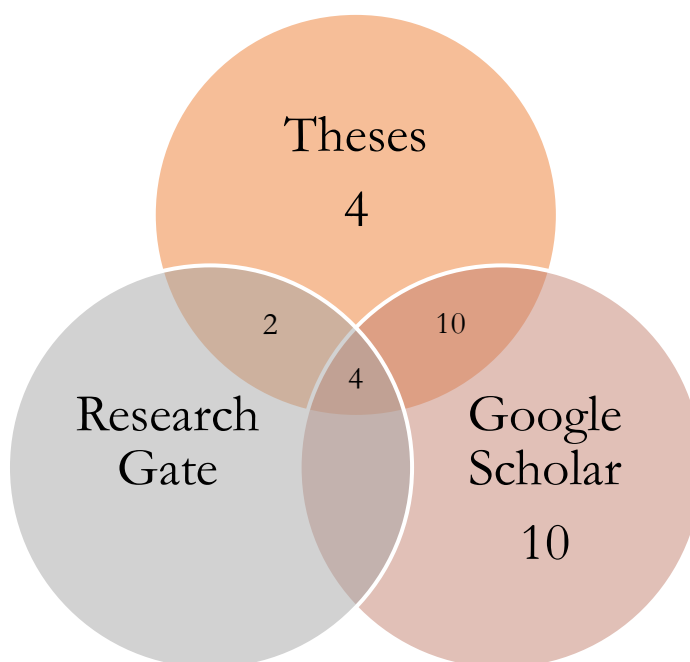
Zadávaná slova a slovní spojení	Theses	Google Scholar	Research Gate
„Společné vzdělávání žáka s PAS“	28	0	12
PAS základní škola „problematika společného vzdělávání“	1	1	0
„Inkluzivní vzdělávání žáka s PAS“ – společné	3	4	1
PAS, základní škola, „problematika inkluze“	26	1	1
PAS základní škola „faktory inkluze“	0	1	0
Inkluzivní vzdělávání, PAS, základní škola	34	19	0
„determinanty“ „inkluzivní vzdělávání“ „PAS“ „společné vzdělávání“	10	11	4

Námi použité databáze jsou hojně využívány napříč vysokými školami a výzkumníky z celé České republiky, proto se nám některé výzkumy objevily vícekrát, a to i v rámci jedné databáze. Celkový počet nalezených výsledků po odstranění duplikátů uvádíme v tabulce 4, celkový počet po odstranění všech duplikátů i v rámci databází uvádíme v diagramu.

**Tabulka 4:** Počty korespondujících výsledků po odstranění duplikátů v rámci jednotlivých databází

Databáze	Theses	Google Scholar	Research Gate
Počet celkem	20	24	6

**Vennův diagram:** Výzkumy pro databáze společné



Celkem jsme tedy našli 30 výsledků. Získané výsledky dále rozdělíme pro přehlednost do dvou kategorií:

- Výzkumy zabývající se problematikou společného vzdělávání žáků s PAS
- Výzkumy zabývající se problematikou společného vzdělávání

Pro bližší seznámení jsme vytvořili tabulky, které obsahují základní informace – název, autora, rok vydání, cíl práce, metodu práce, výsledek, v jaké databázi byla práce nalezena, zdroj.

**Výzkumy zabývající se problematikou společného vzdělávání žáků s PAS:**

<b>Název</b>	Vzdělávání žáka s PAS jako odraz postoje učitele k inkluzivnímu vzdělávání
<b>Autor</b>	Háková Veronika
<b>Rok vydání</b>	2021
<b>Cíl</b>	Cílem je analýza procesu vzdělávání žáka s PAS na 1. stupni školy hlavního vzdělávacího proudu.
<b>Metoda</b>	Strukturovaný rozhovor
<b>Výsledek</b>	Diplomová práce, s výzkumem zaměřeným na analýzu procesu vzdělávání žáka s PAS na 1. stupni základní školy, uvádí jako zásadní nedostatek systému inkluzivního vzdělávání přípravu budoucích učitelů. Z uskutečněných rozhovorů také vyplývá přetíženost pracovníků speciálně pedagogických center, což negativně ovlivňuje přínos jejich činnosti. Kriticky jsou hodnocena také doporučení ŠPP, konkrétně jejich nemožná realizace a zevrubnost. Zároveň se participanti shodli na nedostatečné konzultaci s rodiči mimo pravidelná běžná setkání.
<b>Databáze</b>	Theses
<b>Zdroj</b>	HÁKOVÁ, Veronika. Vzdělávání žáka s PAS jako odraz postoje učitele k inkluzivnímu vzdělávání [online]. Brno, 2021 [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: <a href="https://is.muni.cz/th/a2nyq/">https://is.muni.cz/th/a2nyq/</a> . Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Ivana MÁROVÁ.

<b>Název</b>	Inkluzivní vzdělávání jedinců s lehkým mentálním postižením a poruchami autistického spektra
<b>Autor</b>	Nováková Klára
<b>Rok vydání</b>	2021

<b>Cíl</b>	Hlavním cílem je potvrdit či vyvrátit předem stanovené hypotézy týkající se postoje učitelů ke vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a poruchami autistického spektra.
<b>Metoda</b>	Dotazníky
<b>Výsledek</b>	Výzkum upozorňující na náročnou práci pedagogů a jejich nedostatečné ocenění, nedostatečné patřičné podmínky personální, organizační a finanční.
<b>Databáze</b>	Theses
<b>Zdroj</b>	NOVÁKOVÁ, Klára. Inkluzivní vzdělávání jedinců s lehkým mentálním postižením a poruchami autistického spektra [online]. Brno, 2021 [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: <a href="https://is.muni.cz/th/f33rg/">https://is.muni.cz/th/f33rg/</a> . Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jarmila PIPEKOVÁ.

<b>Název</b>	Problematika inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v základní škole
<b>Autor</b>	Procházková Petra
<b>Rok vydání</b>	2017
<b>Cíl</b>	Zjistit názory pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání žáků s PAS ve třídách běžných základních škol.
<b>Metoda</b>	Dotazníky
<b>Výsledky</b>	Jako překážka je pedagogickými pracovníky vnímána odborná nepřipravenost na inkluzivní vzdělávání dítěte s PAS a z toho nedostatek speciálně pedagogické péče pro žáka.
<b>Databáze</b>	Theses
<b>Zdroj</b>	PROCHÁZKOVÁ, Petra. Problematika inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra z pohledu pedagogů [online]. Brno, 2019 [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: <a href="https://is.muni.cz/th/hhv4b/">https://is.muni.cz/th/hhv4b/</a> . Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Ilona FIALOVÁ.

<b>Název</b>	Inkluzivní vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra v základní škole
--------------	---



<b>Autor</b>	Menglerová Eva
<b>Rok vydání</b>	2017
<b>Cíl</b>	Popsat analýzu procesu inkluze žáka s poruchou autistického spektra z pohledu pedagogů, rodičů a spolužáků.
<b>Metoda</b>	Částečně standardizované rozhovory, zúčastněné dlouhodobé pozorování, analýza textové dokumentace
<b>Výsledky</b>	Stejně jako u výzkumu Procházkové Petry i zde bylo poukázáno na potřebu větší informovanosti pedagogických pracovníků na základní škole ohledně problematiky vzdělávání žáků s PAS.
<b>Databáze</b>	Theses
<b>Zdroj</b>	MENGLEROVÁ, Eva. Inkluzivní vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra v základní škole [online]. Brno, 2017 [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: <a href="https://is.muni.cz/th/nka0a/">https://is.muni.cz/th/nka0a/</a> . Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Soňa CHALOUPKOVÁ.

<b>Název</b>	Integrace dětí s poruchou autistického spektra na základní škole
<b>Autor</b>	Šedová Zuzana
<b>Rok vydání</b>	2019
<b>Cíl</b>	Zjistit a srovnat názory pedagogů, asistentek pedagoga a matek dětí na integraci a inkluzi dětí s PAS, popsat limity spolupráce a podpůrné a ohrožující faktory integrace a inkluze dětí s PAS.
<b>Metoda</b>	Polostrukturované rozhovory
<b>Výsledky</b>	Ačkoliv je v názvu zmíněná integrace, ve výzkumu samotné práce se pojednává o inkluzi. Stejně jako ve výzkumu č. 1 se participantky shodly na přílišném zatížení poraden a dlouhých čekacích lhůtách. Taktéž zmiňují plýtvání finančními prostředky, kdy kompenzační pomůcky nejsou vázány na konkrétní dítě.
<b>Databáze</b>	Theses
<b>Zdroj</b>	ŠEDOVI, Zuzana. Integrace dětí s poruchou autistického spektra na základní škole. [online]. Olomouc, 2019 [cit. 2022-02-28]. Dostupné z: <a href="https://theses.cz/id/o2f7ty/">https://theses.cz/id/o2f7ty/</a> . Diplomová práce. Univerzita

	Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PaedDr. Pavlína Baslerová.
--	---

<b>Název</b>	Inkluzivní vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v základní škole
<b>Autor</b>	Urbanová Kateřina
<b>Rok vydání</b>	2017
<b>Cíl</b>	Analyzovat pedagogickou podporu a její vliv na úspěšnost inkluzivního vzdělávání u žáků s PAS.
<b>Metoda</b>	Případová studie
<b>Výsledky</b>	Tento kvalitativní výzkum poukazuje opět na nedostatečnou kompetenci asistentů po odborné stránce, a tudíž jejich pracovní nasazení, individuální a empatický přístup není vždy na profesionální úrovni.
<b>Databáze</b>	Theses
<b>Zdroj</b>	URBANOVÁ, Kateřina. Inkluzivní vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v základní škole [online]. Brno, 2017 [cit. 2022-02-28]. Dostupné z: <a href="https://is.muni.cz/th/zt43t/">https://is.muni.cz/th/zt43t/</a> . Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Dana ZÁMEČNÍKOVÁ.

<b>Název</b>	Analýza faktorů inkluzivního vzdělávání žáků s autismem na základní škole
<b>Autor</b>	Šlězarová Žaneta
<b>Rok vydání</b>	2018
<b>Cíl</b>	Analyzovat faktory inkluzivního vzdělávání žáků s PAS na základní škole.
<b>Metoda</b>	Případová studie, polostrukturované rozhovory s rodiči, třídními učiteli, asistenty pedagoga, speciálními pedagogy a analýza pozorování ve vyučování
<b>Výsledky</b>	Analýzou všech dostupných dokumentů, rozhovorů a pozorování bylo zjištěno nedostatečné finanční zabezpečení inkluzivního vzdělávání žáků s PAS – a to jak pomůcek, tak i platů asistentů pedagoga nebo

	speciálního pedagoga. Dále bylo poukázáno na nevhodný přístup učitelů, který pramení z nedostatečného vzdělání, což mělo za následek neefektivní vzdělávání.
<b>Databáze</b>	Theses
<b>Zdroje</b>	ŠLÉZAROVÁ, Žaneta. Analýza faktorů inkluzivního vzdělávání žáků s autismem na základní škole. [online]. Ostrava, 2018 [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: <a href="https://theses.cz/id/545w5o/">https://theses.cz/id/545w5o/</a> . Diplomová práce. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Petr Adamus, Ph.D.

<b>Název</b>	Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s PAS
<b>Autor</b>	Švecová Kamila
<b>Rok vydání</b>	2020
<b>Cíl</b>	Zmapovat postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s PAS.
<b>Metoda</b>	Nestandardizovaný dotazník
<b>Výsledky</b>	Dotazníky bylo zjištěno, že více než polovina dotazovaných učitelů (57 %) se necítí být připravena na vzdělávání žáků s PAS. Učitelé byli toho názoru, že nejsou ke vzdělávání žáků s PAS dostatečně kvalifikováni a měl by je vzdělávat speciální pedagog.
<b>Databáze</b>	Theses
<b>Zdroj</b>	ŠVECOVÁ, Kamila. Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s PAS. [online]. Plzeň, 2020 [cit. 2022-02-28]. Dostupné z: <a href="https://theses.cz/id/r9um96/">https://theses.cz/id/r9um96/</a> . Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.

<b>Název</b>	Přípravenost pedagogických pracovníků základních škol na výuku dětí s Aspergerovým syndromem
<b>Autor</b>	Pavličková Veronika
<b>Rok vydání</b>	2018
<b>Cíl</b>	Zjistit, analyzovat, interpretovat a popsat míru připravenosti a zkušenosti pedagogických pracovníků se společným vzděláváním dětí s Aspergerovým syndromem.

<b>Metoda</b>	Polostrukturované rozhovory
<b>Výsledky</b>	Výzkum provedený na jedné základní škole přispěl k názoru, že pedagogičtí pracovníci nejsou dostatečně odborně připraveni – jak učitelé, tak i asistenti. Upozorňováno bylo také na zvýšenou míru administrativní práce související s tvorbou Plánů pedagogické podpory a Individuálních vzdělávacích plánů.
<b>Databáze</b>	Theses
<b>Zdroje</b>	PAVLÍČKOVÁ, Veronika. Přípravenost pedagogických pracovníků základních škol na výuku dětí s Aspergerovým syndromem. [online]. Olomouc, 2018 [cit. 2022-02-28]. Dostupné z: <a href="https://theses.cz/id/16lzzs/">https://theses.cz/id/16lzzs/</a> . Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph.D.

<b>Název</b>	Společné vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra v ZŠ
<b>Autor</b>	Vacková Denisa
<b>Rok vydání</b>	2020
<b>Cíl</b>	Zmapovat náhled učitelů a asistentů pedagoga na děti s PAS a společné vzdělávání.
<b>Metoda</b>	Polostrukturované rozhovory, nestandardizovaný dotazník
<b>Výsledky</b>	Kvalitativní výzkum, který vnímá jako jeden z negativně ovlivňujících faktorů fakt, že finanční ohodnocení asistentů pedagoga a třídních učitelů dětí s PAS je silně podhodnoceno. Ve většině případů se participantů také shodovali na nedostatečné míře proškolení a připravenosti učitelů na vzdělávání žáků s PAS.
<b>Databáze</b>	Google Scholar
<b>Zdroj</b>	VACKOVÁ, Denisa. Společné vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra v ZŠ. Praha, 2020. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Marie Linková, Ph.D.

<b>Název</b>	Inkluze žáka s Aspergerovým syndromem na základní škole
<b>Autor</b>	Janečková Kateřina

<b>Rok vydání</b>	2021
<b>Cíl</b>	Definovat faktory a způsoby, které ovlivňují úspěšnost žáka s Aspergerovým syndromem při vzdělávání na základní škole.
<b>Metody</b>	Longitudinální výzkum
<b>Výsledky</b>	Longitudinální výzkum (12 let) poukazuje na fakt, že učitelé na základních školách hlavního vzdělávacího proudu nejsou dostatečně vzděláváni v oblasti speciální pedagogiky, a tudíž jim chybí informace a znalosti metod, které by mohly zlepšit společné vzdělávání žáka s PAS v jejich třídě.
<b>Databáze</b>	Google Scholar
<b>Zdroj</b>	JANEČKOVÁ, Kateřina. Inkluze žáka s Aspergerovým syndromem na základní škole. Praha, 2021. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

<b>Název</b>	Postoje učitelů 1. stupně ZŠ k dětem trpícím PAS
<b>Autor</b>	Lamlechová Karolína
<b>Rok vydání</b>	2021
<b>Cíl</b>	Získat pravdivé informace o názorech učitelů na vzdělávání dětí s PAS.
<b>Metody</b>	Nestandardizovaný dotazník
<b>Výsledky</b>	Respondenti uvádějí vzdělávání žáků s PAS jako práci navíc, která by si zasloužila větší ohodnocení a také větší pozornost při vzdělávání budoucích pedagogů.
<b>Databáze</b>	Google Scholar
<b>Zdroje</b>	LAMLECHOVÁ, Karolína. Postoje učitelů 1. stupně ZŠ k dětem trpícím PAS. Plzeň, 2021. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Pedagogická fakulta. Katedra psychologie. Vedoucí práce doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.

<b>Název</b>	Zkušenost učitelů s žákem s Aspergerovým syndromem na 1. stupni běžné základní školy
<b>Autor</b>	Lampová Klára
<b>Rok vydání</b>	2022

<b>Cíl</b>	Zmapovat zkušenosti učitelů s vyučováním dětí s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem v rámci společného vzdělávání.
<b>Metoda</b>	Polostrukturovaný rozhovor
<b>Výsledky</b>	Informovanost učitelů je zde vnímána jako dostatečná, negativně je však vnímán nedostatek času a prostoru pro vyhovění veškerým specifickým potřebám dítěte s Aspergerovým syndromem.
<b>Databáze</b>	Google Scholar
<b>Zdroj</b>	LAMPOVÁ, Klára. Zkušenost učitelů s žákem s Aspergerovým syndromem na 1. stupni běžné základní školy. Praha, 2022. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra psychologie. Vedoucí práce Pavlas Martanová, Veronika.

<b>Název</b>	Edukace dětí s poruchou autistického spektra v návaznosti na informovanost asistentů pedagoga
<b>Autor</b>	Božičevičová Jana
<b>Rok vydání</b>	2017
<b>Cíl</b>	Zjistit, zda jsou asistenti pedagoga dostatečně informováni k práci s žáky s PAS.
<b>Metoda</b>	Nestandardizovaný dotazník
<b>Výsledky</b>	Role asistentů je dle participantů podceňována, často ji zastávají zcela nekompetentní osoby. Dále si samotní asistenti stěžují na platové podmínky, nespolupráci ze strany pedagogů, vedení školy, rodičů dětí.
<b>Databáze</b>	Google Scholar
<b>Zdroj</b>	BOŽIČEVIČOVÁ, Jana. Edukace dětí s poruchou autistického spektra v návaznosti na informovanost asistentů pedagoga. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2018, 88 s. Dostupné také z: <a href="http://hdl.handle.net/10563/43378">http://hdl.handle.net/10563/43378</a> . Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Cichá, Martina.

<b>Název</b>	Pedagogická práce s žákem s PAS v běžné školní praxi
<b>Autor</b>	Pelcová Zuzana
<b>Rok vydání</b>	2021

<b>Cíl</b>	Zachytit spektrum názorů pedagogických pracovníků školy běžného typu na možnosti vzdělávání žáků s PAS.
<b>Metoda</b>	Hlubkový polostrukturovaný rozhovor
<b>Výsledky</b>	Empirická část diplomové práce poukazuje na náročnost vzdělávacího procesu ve spojitosti s potřebou kvalitnější podpory pedagogickým pracovníkům – jak v přípravě na vzdělávání, tak ve vzájemné spolupráci i psychické podpoře.
<b>Databáze</b>	Google Scholar
<b>Zdroj</b>	PELCOVÁ, Zuzana. Pedagogická práce s žákem s PAS v běžné školní praxi. Praha, 2021. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Lorenzová, Jitka.

<b>Název</b>	Faktory ovlivňující úspěšnost inkluze u žáků s poruchou autistického spektra
<b>Autor</b>	Adamus Petr
<b>Rok vydání</b>	2018
<b>Cíl</b>	Zjistit připravenost pedagogů na 1. stupni ZŠ na vzdělávání žáků s PAS v běžné základní škole, včetně jejich postojů, názorů a možných obav.
<b>Metoda</b>	Nestandardizovaný dotazník
<b>Výsledky</b>	Velmi rozsáhlý kvantitativní výzkum přináší zjištění, že znalosti pedagogických pracovníků v rámci společného vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením či PAS jsou v oblasti tvorby pomůcek a dalšího didaktického materiálu na velmi nízké úrovni, stejně jako znalosti v organizaci výuky, ve formách individuálního hodnocení, ve využití speciálně–pedagogických intervencí v rámci edukačního procesu.
<b>Databáze</b>	Google Scholar
<b>Zdroj</b>	ADAMUS, Petr. Faktory ovlivňující úspěšnost inkluze u žáků s poruchou autistického spektra. Stat' ve sborníku Perspektivy společného vzdělávání. Olomouc: 2020. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

### Výzkumy zabývající se problematikou společného vzdělávání:

<b>Název</b>	Postoje pedagogů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
<b>Autor</b>	Klausová Martina
<b>Rok vydání</b>	2021
<b>Cíl</b>	Zjistit postoje pedagogů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách českého školství.
<b>Metoda</b>	Polostrukturované rozhovory
<b>Výsledky</b>	3 z 5 dotazovaných pedagogů vnímají jako nejvíce problémové postižení při vzdělávání žáků právě poruchy autistického spektra. Mezi bariéry v procesu společného vzdělávání řadí nedostatečnou spolupráci s poradenskými zařízeními a velký počet žáků ve třídě. Připravenost škol a pedagogů je taktéž hodnocena jako nedostatečná. Chybí především praktické znalosti a asistenti pedagoga.
<b>Databáze</b>	Theses
<b>Zdroje</b>	KLAUSOVÁ, Martina. Postoje pedagogů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách [online]. Brno, 2021 [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: <a href="https://is.muni.cz/th/g5czn/">https://is.muni.cz/th/g5czn/</a> . Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Kateřina HEISLEROVÁ.

<b>Název</b>	Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole
<b>Autor</b>	Nováková Karolína
<b>Rok vydání</b>	2017
<b>Cíl</b>	Porozumět, jakým způsobem probíhá spolupráce učitele a asistenta pedagoga.
<b>Metoda</b>	Polostrukturované rozhovory
<b>Výsledky</b>	Dotazování učitelé vyjadřovali nevoli při přenechávání svých kompetencí na asistentu pedagoga. Nechali se slyšet, že nemají o roli asistenta pedagoga jasno a nemají přímou oporu při vymezování role asistenta pedagoga. Dále bylo upozorněno na nedostačující podporu



	školského poradenského zařízení, které jim neposkytuje dostatečné informace.
<b>Databáze</b>	Theses
<b>Zdroj</b>	NOVÁKOVÁ, Karolína. Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole [online]. Brno, 2017 [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: <a href="https://is.muni.cz/th/ozd26/">https://is.muni.cz/th/ozd26/</a> . Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Marie VÍTKOVÁ.

<b>Název</b>	Přístupy pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání na vybraných základních školách
<b>Autor</b>	Foltová Denisa
<b>Rok vydání</b>	2020
<b>Cíl</b>	Zmapovat postoje učitelů a asistentů ke společnému vzdělávání.
<b>Metoda</b>	Nestandardizovaný dotazník
<b>Výsledky</b>	Respondenti z druhého největšího města (Brno) v České republice, počtem obyvatel i rozlohou, by ocenili zlepšení spolupráce s rodinou v rámci společného vzdělávání, proškolení všech pracovníků zaměstnavatelem a spolupráci všech pedagogických i nepedagogických pracovníků, kteří participují na společném vzdělávání žáka s SVP.
<b>Databáze</b>	Theses
<b>Zdroj</b>	FOLTOVÁ, Denisa. Přístupy pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání na vybraných základních školách [online]. Brno, 2020 [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: <a href="https://is.muni.cz/th/ophps/">https://is.muni.cz/th/ophps/</a> . Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Ilona FIALOVÁ.

<b>Název</b>	Inkluzivní vzdělávání na základní škole z pohledu asistentů pedagoga
<b>Autor</b>	Žilková Kristýna
<b>Rok vydání</b>	2020
<b>Cíl</b>	Zjistit silné a slabé stránky práce asistenta pedagoga.
<b>Metoda</b>	Polostrukturované rozhovory

<b>Výsledky</b>	Další výzkum z pohledu asistentů pedagogů. I tady se všichni respondenti shodli na nekompetentnosti pedagogů ve výuce žáků se SVP.
<b>Databáze</b>	Theses
<b>Zdroj</b>	ŽILKOVÁ, Kristýna. Inkluzivní vzdělávání na základní škole z pohledu asistentů pedagoga [online]. Brno, 2020 [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: <a href="https://is.muni.cz/th/ohtds/">https://is.muni.cz/th/ohtds/</a> . Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Ingrid PROCHÁZKOVÁ.

<b>Název</b>	Potřeby pedagogů 1. stupně ZŠ v kontextu inkluzivního vzdělávání
<b>Autor</b>	Šťávová Sabina
<b>Rok vydání</b>	2021
<b>Cíl</b>	Zachytit vnímání podpory poskytované učitelům při společném vzdělávání v určitém regionu.
<b>Metoda</b>	Hlubkový rozhovor s jedním pedagogem, nestandardizovaný dotazník pro více pedagogů
<b>Výsledky</b>	Učitelé 1. stupně ZŠ uvádějí nedostatečnou spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Jako negativní vnímají spoustu dlouhých textů, avšak žádné konkrétní rady. PPP a SPC požadují pro žáky nerealizovatelné požadavky. Vytýkána je také malá spolupráce psychologa či speciálního pedagoga na tvorbě IVP pro žáka. 74 % učitelů také uznalo, že cítí potřebu být více vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky.
<b>Databáze</b>	Theses
<b>Zdroj</b>	ŠTÁVOVÁ, Sabina. Potřeby pedagogů 1. stupně ZŠ v kontextu inkluzivního vzdělávání. [online]. České Budějovice, 2021 [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: <a href="https://theses.cz/id/56hgs0/">https://theses.cz/id/56hgs0/</a> . Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

<b>Název</b>	Spolupráce učitelů 1. stupně ZŠ se školskými poradenskými zařízeními
<b>Autor</b>	Obadalová Anna

<b>Rok vydání</b>	2021
<b>Cíl</b>	Analyzovat spolupráci učitelů 1. stupně ZŠ se ŠVP ve Zlínském kraji.
<b>Metoda</b>	Nestandardizované dotazníky
<b>Výsledky</b>	Kvantitativní výzkum proveden pomocí 150 učitelů 1. stupně ZŠ a 68 pracovníků školských poradenských zařízení ze Zlínského kraje ukázal, že tyto dvě skupiny spolu komunikují spíše výjimečně. Velmi kriticky byla hodnocena časová zahlcenost poraden, což neumožňuje častější spolupráci.
<b>Databáze</b>	Theses
<b>Zdroj</b>	OBADALOVÁ, Anna. Spolupráce učitelů 1. stupně ZŠ se školskými poradenskými zařízeními [online]. Olomouc, 2021 [cit. 2022-02-28]. Dostupné z: <a href="https://theses.cz/id/5dlrno/">https://theses.cz/id/5dlrno/</a> . Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

<b>Název</b>	Pozice speciálního pedagoga ve školském poradenském zařízení ve vztahu k inkluzi
<b>Autor</b>	Rykrová Kristýna
<b>Rok vydání</b>	2021
<b>Cíl</b>	Zjistit, jak je pozice speciálních pedagogů v ŠVP vnímána samotnými speciálními pedagogy.
<b>Metoda</b>	Polostrukturovaný rozhovor
<b>Výsledky</b>	Výzkum z pohledu speciálních pedagogů přispěl k řadě předchozích výzkumů – taktéž popisují spolupráci s SPC a PPP jako „úzkou“. Jako velký problém, stejně jako u výše zmíněného výzkumu, vidí speciální pedagogové nedostatečnou kapacitu školských poradenských zařízení. Uváděna byla také nedostatečná spolupráce s rodinou a nedostatek času na přímou práci s dítětem z důvodu časové náročnosti spojené s administrativními úkony speciálních pedagogů pracujících jak v ŠPZ, tak v PPP.
<b>Databáze</b>	Theses
<b>Zdroj</b>	RYKROVÁ, Kristýna. Pozice speciálního pedagoga ve školském poradenském zařízení ve vztahu k inkluzi. [online]. Olomouc, 2021

	[cit. 2022-03-07]. Dostupné z: <a href="https://theses.cz/id/ph93ob/">https://theses.cz/id/ph93ob/</a> . Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
--	---

<b>Název</b>	Přípravenost škol k inkluzivnímu vzdělávání pohledem pedagogických pracovníků vybraných základních škol v okrese Cheb
<b>Autor</b>	Valentová Jitka
<b>Rok vydání</b>	2017
<b>Cíl</b>	Zjistit připravenost škol k inkluzivnímu vzdělávání pohledem pedagogických pracovníků vybraných základních škol v okrese Cheb.
<b>Metoda</b>	Nestandardizovaný dotazník
<b>Výsledky</b>	Diplomová práce z roku 2017, kdy si pedagogové byli vědomi určitých nedostatků společného vzdělávání, avšak byli toho názoru, že do 5 let (tedy v době vypracování této diplomové práce) by mohly být školy kvalitně připravené se vším potřebným. Z výše popsaných výzkumů už můžeme říct, že tomu tak není.
<b>Databáze</b>	Google Scholar
<b>Zdroj</b>	VALENTOVÁ, Jitka. Přípravenost škol k inkluzivnímu vzdělávání pohledem pedagogických pracovníků vybraných základních škol v okrese Cheb [online]. Plzeň, 2017 [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: <a href="http://hdl.handle.net/11025/27754">http://hdl.handle.net/11025/27754</a> . Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Káňová Šárka, Ph.D.

<b>Název</b>	Inkluzivní vzdělávání z pohledu speciálních pedagogů na základních školách
<b>Autor</b>	Zlámalová Kateřina
<b>Rok vydání</b>	2020
<b>Cíl</b>	Zjistit, jak školní speciální pedagogové vnímají inkluzivní vzdělávání v rámci školství České republiky.
<b>Metoda</b>	Polostrukturované rozhovory
<b>Výsledky</b>	Zde se účastníci shodli na velkých mezerách v personálním pokrytí ve školách, a to jak kvalifikovaných asistentů pedagoga, speciálních

	pedagogů, tak také informovaných pedagogů v problematice speciální pedagogiky. Dále bylo zjištěno, že pozice speciálního pedagoga není ve školách dostatečně známá, a tak nedochází k využití plného potenciálu. Nesprávně nastavené se zdá také financování.
<b>Databáze</b>	Google Scholar
<b>Zdroj</b>	ZLÁMALOVÁ, Kateřina. Inkluzivní vzdělávání z pohledu speciálních pedagogů na základních školách [online]. Brno, 2020 [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: <a href="https://is.muni.cz/th/fnkgs/">https://is.muni.cz/th/fnkgs/</a> . Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Ivana MÁROVÁ.

<b>Název</b>	Integrace a inkluze v základních školách
<b>Autor</b>	Salabová Anežka
<b>Rok vydání</b>	2020
<b>Cíl</b>	Popsat proces integrace a inkluze.
<b>Metoda</b>	Nestandardizovaný dotazník
<b>Výsledky</b>	Výzkum poukazuje na skutečnost, že ředitelé i učitelé ZŠ vnímají jako nejkomplikovanější vzdělávání žáků s mentálním postižením, poruchami autistického spektra a vývojovými poruchami učení. Jako nedostatečnou shledávají zejména spolupráci mezi odbornými pracovníky ŠPZ a učiteli žáků se SVP, a to hlavně při poskytování rad o aktuálních problémech v daný moment. Dále pak také spolupráce rodičů s asistenty, která by mohla být prohloubena a tím by snížila časový nátlak na učitele, kteří by díky tomu mohli svou pozornost více zaměřovat na řešení dalších problémů či na kvalitní přípravu.
<b>Databáze</b>	Google Scholar
<b>Zdroj</b>	SALABOVÁ, Anežka. Integrace a inkluze v základních školách [online]. 2020-11-12T11:20:35Z [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: <a href="https://dspace.tul.cz/handle/15240/158054">https://dspace.tul.cz/handle/15240/158054</a> . Bakalářská práce. Vedoucí práce Mgr. Martin Korych.

<b>Název</b>	Postoje pedagogů k inkluzivnímu pojetí základního vzdělávání
<b>Autor</b>	Marešová Barbora

<b>Rok vydání</b>	2017
<b>Cíl</b>	Zjistit, jak pedagogové vnímají inkluzivní pojetí vzdělávání.
<b>Metoda</b>	Nestandardizované dotazníky
<b>Výsledky</b>	68 učitelů běžných základních škol v Praze se zúčastnilo výzkumného šetření, kde bylo těmito respondenty společné vzdělávání spatřováno jako nedořešený koncept. Většina dotazovaných považuje svou informovanost a připravenost ohledně inkluzivního vzdělávání za nedostatečnou.
<b>Databáze</b>	Google Scholar
<b>Zdroj</b>	MAREŠOVÁ, Barbora. Postoje pedagogů k inkluzivnímu pojetí základního vzdělávání. 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Němec, Zbyněk.

<b>Název</b>	Inkluzivní vzdělávání na základních školách v ČR pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů
<b>Autor</b>	Mrázková Jana
<b>Rok vydání</b>	2021
<b>Cíl</b>	Zmapovat pohled vedení škol a školních speciálních pedagogů na inkluzivní vzdělávání.
<b>Metoda</b>	Polostrukturované rozhovory, ohniskové skupiny (focus group), strukturovaný dotazník
<b>Výsledky</b>	Až 84,8 % respondentů hodnotí množství administrativy v oblasti společného vzdělávání jako nepřiměřené. Negativně je hodnocena také legislativa, která byla podle respondentů zavedena bez diskuse s pedagogickou veřejností.
<b>Databáze</b>	Google Scholar
<b>Zdroj</b>	MRÁZKOVÁ, Jana. Inkluzivní vzdělávání na základních školách v ČR pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů. Praha, 2021. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost. Vedoucí práce Kucharská, Anna.

<b>Název</b>	Informovanost učitelů základních škol o inkluzivním vzdělávání
--------------	--

<b>Autor</b>	Hanáčková Markéta
<b>Rok vydání</b>	2017
<b>Cíl</b>	Zjistit, jaká je informovanost učitelů základních škol o inkluzivním vzdělávání.
<b>Metoda</b>	Nestandardizovaný dotazník
<b>Výsledky</b>	Výzkum zjišťující informovanost učitelů základních škol ve Zlínském kraji o společném vzdělávání nabízí zajímavé zjištění – až 82 % učitelů nesouhlasí se společným vzděláváním, a to zejména s její přílišnou administrativou.
<b>Databáze</b>	Google Scholar
<b>Zdroj</b>	HANÁČKOVÁ, Markéta. Informovanost učitelů základních škol o inkluzivním vzdělávání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2018, 83 s. Dostupné také z: <a href="http://hdl.handle.net/10563/43124">http://hdl.handle.net/10563/43124</a> . Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Hanková, Magdalena.

<b>Název</b>	Speciální pedagog a další aktéři školního poradenského pracoviště ve společném vzdělávání
<b>Autor</b>	Michal Ružička, Lucia Pastieriková, Monika Smolíková, Kateřina Fialová, Pavlína Baslerová a kol., 2020
<b>Rok vydání</b>	2020
<b>Cíl</b>	Hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat a popsat vnímání role školního speciálního pedagoga na základních školách hlavního vzdělávacího proudu v Olomouckém kraji.
<b>Metoda</b>	Dotazníky
<b>Výsledky</b>	Velmi rozsáhlý kvantitativní výzkum dospěl k názoru, že speciální pedagogové považují spolupráci se ŠPZ za nezbytnou. Pracovníci ze ŠPZ navštěvují dle respondentů školy nejčastěji 1krát za měsíc, přičemž v některých případech je spolupráce založena pouze na elektronické nebo telefonické komunikaci.
<b>Databáze</b>	Research Gate
<b>Zdroj</b>	RUŽIČKA, Michal, PASTIERIKOVÁ, Lucia, SMOLÍKOVÁ, Monika, FIALOVÁ, Kateřina, BASLEROVÁ, Pavlína a kol. Speciální

	<p>pedagog a další aktéři školního poradenského pracoviště ve společném vzdělávání [online]. Olomouc, 2020 [cit. 2022-02-28]. Dostupné z: <a href="https://www.researchgate.net/publication/344336804_Specialni_pedagog_a_dalsi_akteri_skolniho_poradenskeho_pracoviste_ve_spolecnem_vzdelavani">https://www.researchgate.net/publication/344336804_Specialni_pedagog_a_dalsi_akteri_skolniho_poradenskeho_pracoviste_ve_spolecnem_vzdelavani</a> Univerzita Palackého v Olomouci.</p>
--	--

Bazalová, Budínová, Polenský a Žampachová (2010) se shodli na tom, že z důvodu nárůstu počtu dětí, žáků a studentů s PAS lze hovořit o přetížení poradenských zařízení, což se projevuje dlouhou čekací dobou, nepružnou reakcí na aktuální problémy pedagogů, což může vést k rezignaci na využití poradenských služeb a selhání procesu společného vzdělávání žáků s PAS.

Na základě výzkumu Bazalové (2012) vyplynulo, že nejčastěji uváděnými faktory už tehdy byla nedostatečná informovanost učitelů a asistenta pedagoga o problematice vzdělávání žáků s PAS, nedostatek poradenských služeb, nedostatek finanční podpory nebo například nedostatečná spolupráce mezi všemi zúčastněnými stranami (škola, ŠPP, ŠPZ, rodina, ...). Dále uvádí, že ve třídě, kde je jakýkoliv žák s SVP, by měl být přítomen speciální pedagog, což v praxi není samozřejmostí.

Díky naší rešerši literatury můžeme říct, že tyto negativně ovlivňující faktory společného vzdělávání byly potvrzeny a některé stále přetrvávají. Nelze si nevšimnout, že nejvíce skloňovanými byly problémy týkající se spolupráce všech pedagogických i nepedagogických činitelů společného vzdělávání, nedostatečného vzdělání pedagogů a asistentů a jejich finančního ohodnocení.

### **4.3 Formulování výzkumného problému a výzkumných otázek**

Po provedení systematické rešerše literatury byly stanoveny a formulovány výzkumné otázky, prostřednictvím kterých bychom mohli naplnit výzkumný cíl. Hendl (2004, s. 21, v Skutil, 2011, s. 47) vymezuje: „Výzkumná otázka je to, na co chceme znát odpověď.“ Je v souladu s výzkumným cílem i s výzkumným problémem, který zužuje a konkretizuje, je formulována jasně a tázací větou. Novotná (2019, s. 271) specifikuje výzkumné otázky jako průvodce při našem výzkumu. Slouží především jako kontrola toho, zda se od záměru výzkumu neodchylujeme, ale také by měly být dostatečně otevřené, pružné a flexibilní, abychom je mohli upřesňovat v procesu výzkumu v souladu



s tím, co se dozvíme. Při jejich formulování je třeba dodržovat určité specifické požadavky, které ve své publikaci uvádí např. Švaříček, Šeďová a kol., (2007). S ohledem na tyto požadavky jsme výzkumné otázky stanovili následovně:

VO 1: Jak je odborníky hodnoceno zajištění školy hlavního vzdělávacího proudu všeho potřebného pro vzdělávání žáků s PAS?

VO 2: Jak je odborníky vnímána spolupráce hlavních subjektů společného vzdělávání žáků s PAS?

VO 3: Jaká je dle odborníků připravenost učitelů a asistentů na společné vzdělávání žáků s PAS?

VO 4: Jak vnímají odborníci finanční ohodnocení pedagogů a asistentů?

#### **4.4 Metodický rámec výzkumu**

Pod pojmem metodologie se skrývá systematizace, posuzování a navrhování strategií a metod výzkumu (srov. Jeřábek, 1992; Pelikán, 1998; Gavora, 2000). Metodický rámec výzkumu a zvolení toho, jak výzkum provedeme, závisí na našich názorech na povahu sociálního světa (ontologie), na našich názorech na povahu znalostí a jak k nim můžeme dospět (epistemologie), na hodnotových a etických hlediscích. Mimo výše zmíněné hrají velkou roli cíle výzkumu, externí vlivy a naše bezprostřední okolí (Hendl, 2012).

V současné době můžeme využít kvantitativní nebo kvalitativní výzkum. Někteří výzkumníci stále častěji využívají kombinace těchto dvou designů výzkumu (smíšený výzkum/smíšená výzkumná strategie). V tomto případě se výzkumníci snaží o využití výhod obou přístupů při řešení výzkumného problému (Hendl, 2012).

Pro zvolení vhodné výzkumné strategie je nutné porozumět charakteristikám obou strategií. Kvantitativní výzkum je odvozován od toho, že tyto výzkumy zahrnují velká kvanta respondentů. Kvantifikace zahrnuje určitý způsob standardizace, tedy snahu o sjednocené a přesné měření podle jasně daného kritéria. Kvantifikace tedy pracuje především s daty a odkazuje na jejich číselné vyjádření (Špaček, 2019). Kvantitativní přístup pracuje s jasně definovanými proměnnými, sleduje jejich rozložení v populaci a měří vztahy mezi nimi. Výstupem přístupu je pak ověření určité hypotézy či teorie (Švaříček, Šeďová a kol., 2007). Kdežto kvalitativní výzkum je založen na výzkumných otázkách, které nám pomáhají porozumět světu a toto porozumění zprostředkovat. Toto

porozumění se snažíme získat přímo v prostředí a kontextech, nikoliv v prostředí uměle vytvořeném. Podstatou kvalitativních přístupů je tedy co největší otevřenost kontextům, které se na povaze sledovaného fenoménu podílejí (Novotná, 2019). Až po nasbírání dostatečného množství začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech a formulovat předběžné závěry. Získané výsledky není možné zobecňovat, jsou platné pro vzorek, na kterém byla data získána (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

Vzhledem k povaze naší diplomové práce a jejího výzkumného cíle byl zvolen kvalitativní výzkum, který může být dle Creswella (1998, s. 12) charakterizován jako „... proces hledání založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

Kvalitativní výzkum můžeme charakterizovat jako rekurzivní, což znamená, že se staví a závisí na všech jeho součástech. Například výzkumné otázky jsou často založeny na osobních a profesních zkušenostech výzkumníka, literatuře, kterou četl, a způsobech, jak se dívá na svět a jak mu rozumí (Ravitch, Carl, 2021).

## 4.5 Etické aspekty výzkumu

Etické aspekty výzkumu se skládají z několika provázaných úrovní, které na sebe odkazují a které nefungují tak dobře jednotlivě, jako v souvislosti s ostatními (srov. Guillemin, Gillam, 2004). Základní etické aspekty vytyčuje tzv. procedurální etika, která je formulována zákony (například o ochraně osobních údajů) (Zandlová, Šťovičková, 2019). Mezi výchozí dokumenty, o které se opírá etika výzkumu, patří například Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod (Mišovič, 2019).

Vzhledem k mnohosti a variabilitě výzkumů není možné tyto etické principy aplikovat na všechny situace, které při výzkumu nastanou, a to včetně jednání v konkrétních, eticky nejednoznačných okolnostech (Zandlová, Šťovičková, 2019). V rámci každého výzkumu je tedy nutné důkladně promýšlet, jaké konkrétní a jedinečné důsledky může mít na účastníky i na samotného výzkumníka. Někteří autoři v tomto případě hovoří o tzv. mikroetice (Guillemin, Gillam, 2004).

V odborné literatuře o základních etických aspektech pojednává také např. Švaříček, Šedřová a kol., (2007), Hendl (2005) či Skutil a kol., (2011). Podle Švaříčka, Šedřové a kol., (2007) jsou to principy, s nimiž se můžeme konfrontovat, ale nejsou

to přesná pravidla. Každý výzkumník musí tak sám pečlivě zvážit všechny etické aspekty svého výzkumu, jelikož každá etika výzkumu je ustavována v interakci procedurální etiky a mikroetiky, tudíž se jedná vždy o zcela unikátní situovanou etickou praxi (Zandlová, Šťovíčková, 2019).

V této diplomové práci jsme se zabývali hlavně těmito základními etickými aspekty:

**Respekt vůči soukromí a autonomii účastníků výzkumu.** V rámci výzkumu jsme brali za samozřejmé rozhodování samotných účastníků, zda chtějí a budou participovat na našem výzkumu, co všechno jsou ochotni sdělit a také zda chtějí získaná data anonymizovat, aby participanti nemohli být identifikováni na základě zveřejněných dat z výzkumu. Tento aspekt byl pro nás zcela zásadní proto, aby byl výzkum realizován ohleduplně a eticky.

**Informovaný souhlas.** Každý účastník je nejdříve důkladně seznámen s povahou výzkumu, jeho cílem, podmínkami participace a případnými riziky i přínosy. Záleží na rozvaze každého z účastníků na vyjádření se k dobrovolné účasti na výzkumu. Účastníci výzkumu mají také právo kdykoliv od výzkumu odstoupit. Informované souhlasy jsou uchovány v archivu.

**Bezpečí výzkumu a jejich participantů.** Jako badatelé jsme přijali zodpovědnost za to, co se děje během výzkumu a také jak bude s výsledky dále nakládáno po jejich zveřejnění. Dbali jsme na reciprocitu výzkumu a plně jsme se snažili o rovnoprávnost vztahu výzkumník–zkoumaný.

**Etický vztah k akademické obci.** Pod pojmem akademické obce rozumíme kolegy, studující, ostatní výzkumníky, jejichž práce byly použity k objasnění námi zadaného tématu diplomové práce a jejího výzkumu. Dbáme na to, aby žádná práce nebyla znevažována. Nešíříme žádné nepravdivé informace a cizí poznatky jsou řádně citovány dle české státní normy.

Na výše zmíněné aspekty je potřeba dbát ve všech etapách výzkumu: v přípravě, realizaci, interpretaci a prezentaci dat. Zdůrazňovány bývají především aspekty týkající se aktérů výzkumu. Tyto aspekty však zavazují i výzkumníka respektovat své kolegy a podat ucelenou informaci o průběhu výzkumu vědecké komunitě i dalším uživatelům (Mišovič, 2019).

## 4.6 Validita výzkumu

Každý výzkumník by si měl být vědom skutečnosti, že i on sám je součástí výzkumu a celý výzkumný proces je reciproční, tudíž výsledky jsou ovlivněny jak individualitou výzkumníka, tak všech aktérů výzkumu a jejich vzájemnými vztahy. Novotná (2019) tuto skutečnost označuje jako subjektivní reflexivitu. Reichel (2009) subjektivní reflexivitu vztahuje pod termín validita výzkumu.

Schopnost výzkumníka reflektovat všechny aspekty výzkumné situace a na základě této reflexe rozhodnout o dalších krocích zajišťuje kvalitu kvalitativního výzkumu. Výzkumník sám je hlavním garantem toho, že celý výzkum byl důsledně promyšlen a byly vzaty v potaz různé aspekty výzkumu.

V rámci reflexe je důležité dle Novotné (2019) myslet na:

**Zaměřenost a promyšlenost.** Veškeré kroky jsou provedeny záměrně s vědomím povahy našeho výzkumu a jeho cíle. Pokud jsme v určité situaci nuceni se intuitivně rozhodnout k nepromyšlenému jednání, zpětně své jednání a jeho vliv na proces výzkumu reflektujeme.

**Konzistence a komplexita.** Všechny kroky jsou také po celou dobu výzkumu sledovány, zdali směřují ke stanovenému cíli. V případě odchýlení jsme jako výzkumníci schopni cokoliv změnit – vzhledem k pružnosti a flexibilitě výzkumu.

**Nesamozřejmost.** Na začátku výzkumu jsme si jako výzkumníci stanovili pravděpodobný průběh výzkumu, který nás však může čímkoliv překvapit. Jako výzkumníci jsme tomuto vývoji otevření a jsme schopni na něj adekvátně reagovat. Dle Ravitchové a Carlové (2021) se v případě námi zvolené strategie výzkumu nejedná o lineární proces. Procesy kvalitativního výzkumu se bezmezně vzájemně ovlivňují a navazují na sebe. Například proces vytváření výzkumných otázek vychází ze zájmu, problému, identifikace mezery v literatuře nebo z jejich kombinací.

**Hloubka.** Výzkumník je odpovědný za relevanci svých poznatků a výsledek výzkumu. Jak už bylo zmíněno výše, je nutné brát v potaz subjektivitu všech aktérů výzkumu, avšak výzkumník by měl danému tématu v co nejlepší míře porozumět, věnovat mu mnoho času a péče.

**Výpovědní hodnota dat.** Data, která v průběhu výzkumu vytváříme a s nimiž pracujeme, jsou situovaná. Na povahu těchto dat je zcela nezbytné brát zřetel při formulaci našich závěrů.

**Triangulace.** Kvalita výzkumu bude podpořena při účinné kombinaci různých perspektiv, a tedy systematické kombinaci různých teoretických rámců, technik tvorby dat, zdrojů dat, analytických postupů nebo perspektivy různých výzkumníků (Denzin, 1989).

**Transparentnost.** Součástí každého výzkumu by měla tvořit kapitola – nebo alespoň pasáž – o tom, jak a kde výzkum probíhal a jak se dařil, včetně zaznamenání nedostatků či předností výzkumu.

## 4.7 Charakteristika zkoumaného prvku

Jeden z rozdílů mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem je právě ve výběru zkoumaného prvku. Výzkumný vzorek, který vzešel v rámci námi zvoleného kvalitativního výzkumu, nereprezentuje určitou populaci, ale určitý problém (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

Výběr skupiny účastníků vyžaduje jasné pochopení cíle a výzkumných otázek ve vztahu ke kontextu a populaci v centru výzkumu (Ravitch, Carl, 2021). Primárním východiskem pro uvažování o vzorku kvalitativního výzkumu je, že se obracíme tam, kde se děje to, co nás zajímá. Typické je tedy sledování výzkumného problému v tzv. přirozeném prostředí (Novotná, 2019).

Výzkumník vytváří výzkumný prvek soustavně do té doby, dokud nemá pokryté odpovědi na výzkumnou otázku. Výzkumný prvek je dokončen v případě dosažené teoretické nasycenosti (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

Koho nebo co budeme zkoumat, je úzce propojeno s povahou výzkumu a s tím, jaké závěry chceme na základě našeho výzkumu vyvodit. Při úvaze nad tím, z čeho a proč budeme při tvorbě zkoumaného prvku vycházet, je třeba použít výběrovou strategii. Jelikož povaha vzorku je významně předpovězena výzkumným problémem, hovoříme o tzv. účelovém výběru. To znamená, že při stanovení výzkumného problému jsme již vymezili částečnou povahu vzorku, tudíž teď je potřeba stanovit kritéria, která upřesní, na kom/čem bude téma sledováno, a tedy vymezí charakteristiku vzorku (Novotná, 2019). Miovský (2006) charakterizuje tento výběr jako záměrný, prostý, který vyhledává jen takové jedince, kteří splňují daná kritéria a zároveň jsou ochotni se do

výzkumu zapojit. Masonová (1996) popisuje účelový výběr jako soubor postupů, při němž výzkumník ovládá analýzu, teorii a výběr interaktivně v průběhu výzkumného procesu v mnohem větší míře než v případě statistického výběru.

V rámci účelového výběru jsme byli nuceni uvažovat také nad tím, jak zvolit zkoumaný prvek, aby byl výzkum hodnotný. Jelikož Spojené státy americké sestávají z 50 států a mají dle světové banky (2020) 329,5 milionů obyvatel, v porovnání s Českou republikou, která má v současné době dle světové banky (2020) 10,7 milionů obyvatel, by tento výzkum neměl žádnou výpovědní hodnotu. Rozhodli jsme se tedy omezit výzkum „pouze“ na metropolitní oblast Chicago, která má v současné době dle světové banky (2020) 9,459 milionů obyvatel. Spojené státy americké tvoří 30 metropolitních oblastí a 12 kombinovaných, z nichž metropolitní oblast Chicago je třetí největší. Tato metropolitní oblast spadá pod stát Illinois a jejím centrálním městem je Chicago.

**Vzhledem k povaze našeho výzkumu byla kritéria účelového prvku následující:**

Odborník, který:

- má zkušenosti se společným vzděláváním žáků v metropolitní oblasti Chicaga,
- pohybuje se v praxi více než 6 let,
- je ochoten/ochotna se do výzkumu zapojit.

Skutil (2011) udává, že kvalitativní výzkum není o co největším počtu osob, nýbrž o vybrání takového prvku osob, které jsou schopny nám poskytnout požadované informace. Do souboru výzkumného šetření jsme se snažili zapojit participanty z větších i menších měst z metropolitní oblasti Chicaga (dále jen Chicago). Celkem se nakonec zúčastnili 2 muži a 4 ženy. Participanti měli různě dlouhou praxi se společným vzděláváním žáků s PAS a různou specializací, což nám dodává pohled na tuto problematiku z více pohledů. Za odborníka je považován někdo, kdo má v určitém oboru velké znalosti. Skutečnost, že má někdo patričnou akademickou či profesionální znalost, však nečiní člověka odborníkem – a stejně tak se může stát člověk odborníkem i bez formálního vzdělání. Mezi účastníky se nachází muzikoterapeut (P<sub>1</sub>) s více než 20letou zkušeností se společným vzděláváním žáků s PAS/jinými SVP v Chicagu, který je zároveň tvůrce mnoha programů společného vzdělávání a zakladatel hudební skupiny s názvem *Special Music by Special People*. Dalším je dvounásobný doktor v oboru speciální pedagogiky, taktéž významný výzkumník (P<sub>2</sub>) s dlouholetou zkušeností se vzděláváním žáků s PAS

a jinými SVP, který strávil 14 let svého života v Chicagu. Dále se výzkumu zúčastnila specialistka v oblasti sociálního chování (P<sub>3</sub>) žáků s PAS s 8letou zkušeností se společným vzděláváním žáků s PAS nebo speciálně pedagogická poradkyně (P<sub>4</sub>) s 27letou zkušeností s žáky a různými typy SVP včetně PAS v oblasti poradenství a společného vzdělávání nebo specialistka v oboru ABA (P<sub>5</sub>) s 10letou zkušeností se žáky s PAS a procesem společného vzdělávání. Velmi významnou roli v našem výzkumu sehrála Jana Bradley (P<sub>6</sub>), autorka knihy „*A co já s tím?*“, která nepochází přímo z Chicaga, ale její zkušenosti se společným vzděláváním v USA a také v Česku ji činí v našem výzkumu jedinečnou. Vystudovala mimo jiné Pedagogickou fakultu v Olomouci.

**Tabulka 5:** Charakteristika výzkumného souboru

Participant	Délka praxe
P <sub>1</sub>	nad 25 let
P <sub>2</sub>	nad 25 let
P <sub>3</sub>	6–24 let
P <sub>4</sub>	nad 25 let
P <sub>5</sub>	6–24 let
P <sub>6</sub>	6–24 let

Participant P<sub>1</sub> byl osloven na základě předchozí známosti prostřednictvím sociální sítě Facebook, participant P<sub>2</sub> byl osloven osobně při náhodném setkání a ostatní participantů byli osloveni prostřednictvím sociálních sítí nebo e-mailů, které byly dohledány na stránkách různých škol. Všichni participantů byli velice ochotní a jako motivační faktor stačila pouhá skutečnost, že přemýšlíme o Spojených státech amerických jako o možné inspiraci.

## 4.8 Metoda sběru kvalitativních dat

Po zjištění existence negativně ovlivňujících faktorů společného vzdělávání žáků s PAS se snažíme na ně reagovat a hledáme inspiraci v Chicagu. S ohledem na cíl výzkumu, kde se snažíme získat a následně interpretovat určitá data, se nám jako nejvhodnější metoda jeví rozhovor.

Dle Lužného (2013) není rozhovor v rámci sociálněvědního výzkumu jednoduchý. Zejména proto, že většinou běžná mezilidská komunikace nesměřuje

ke sdělování explicitních informací, které budeme v tomto případě potřebovat. Velká část lidské komunikace slouží spíše k upevnění či vymezení vztahu mezi komunikujícími.

Kaufmann (2010) specifikuje metodologická doporučení, mezi která řadí například zrušení hierarchie mezi výzkumníky a zkoumanými, což jsme více rozvedli již v kapitole o etických aspektech výzkumu. Důležité je také nezapomenout, proč se rozhovor odehrává a co se snažíme rozhovorem získat. Výzkumník by měl být v průběhu rozhovoru neustále aktivní, ale zároveň vystupovat taktně a zdrženlivě. Dělat kvalitativní výzkum je tedy velmi náročné, neboť samotný výzkumník sehrává významnou roli. Zcela klíčovou roli zde hraje výzkumníkova schopnost reflektování.

Hendl (2016) zdůrazňuje, že vedení kvalitativního rozhovoru je uměním i vědou zároveň, jelikož vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu. Před samotným rozhovorem je třeba učinit celou řadu rozhodnutí ohledně obsahu otázek, formy i pořadí.

Miovský (2006) a Zandlová (2019) vyčleňují základní tři typy rozhovorů:

**Strukturovaný rozhovor:** Tento typ rozhovoru je užíván především v případě, kdy je nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému. Čímž docílíme minimální pravděpodobnosti, že se jednotlivá data budou výrazně strukturně lišit. Nevýhodu však můžeme spatřovat v restrikci na předem daná témata. Při strukturovaném rozhovoru je omezující také přehlížení situovanosti rozhovoru a tím nemožnost vzít v úvahu individuální rozdíly a okolnosti (Hendl, 2016).

**Nestrukturovaný rozhovor:** Už z názvu je jasné, že tento rozhovor je charakteristický tím, že nemá předem danou strukturu. Pointou je tedy volné vyprávění participanta na dané téma nebo na předem danou otázku (Miovský, 2006).

**Polostrukturovaný/semistrukturovaný rozhovor:** Tento typ rozhovoru je dle Miovského (2006) označován za zlatou střední cestu. Velmi se podobá rozhovoru podle návodu (Hendl, 2016), kdy výzkumníkovi zůstává volnost při přizpůsobování otázek podle situace. Příprava výzkumníka před realizací tohoto rozhovoru spočívá v přípravě seznamu otázek nebo témat, které je nutné v rámci interview probrat, což nám zajistí, že budou zmíněna všechna důležitá témata, ale zároveň bude rozhovor pružný a flexibilní v rámci konkrétní situace a vzhledem k individualitě každého z dotazovaných. Po zvážení všech typů rozhovorů byl právě polostrukturovaný rozhovor zvolen jako metoda sběru kvalitativních dat.



Zandlová (2019) popisuje fáze rozhovoru jako:

1. Volba typu rozhovoru v závislosti na výzkumném problému
2. Výběr a oslovení účastníků výzkumu
3. Příprava rozhovoru, rozhodnutí o způsobu záznamu
4. Pasportizace rozhovoru
5. Transkripce

V rámci přípravné fáze Miovský (2006) rozlišuje také úvodní fázi, kdy v našem případě byly vytvořeny všechny otázky a byla provedena pilotáž s anglicky mluvící učitelkou ZŠ, abychom se ujistili, zda otázky splňují jednotné a jednoznačné pochopení. V rámci pilotáže byla ověřena také schopnost technického zabezpečení rozhovoru, kdy byl rozhovor nahráván na diktafon prostřednictvím mobilního telefonu. Po skončení pilotáže byly upřesněny otázky číslo 1 a 3.

Po splnění výše zmíněných pěti fází rozhovoru by měla dle Zandlové (2019) následovat organizace a redukce dat, analýza, interpretace a psaní závěrečné zprávy.

Rozhovory byly realizovány prostřednictvím online platformy Zoom a Facebook ve formě videohovoru nebo psaného rozhovoru s výjimkou jednoho osobního rozhovoru. Časově jsme se participantům plně přizpůsobili a rozhovory tak probíhaly v pozdních večerních hodinách kvůli časovému posunu.

## 5 Zpracování a analýza výzkumných dat

Samostatná fakta jsou mnohdy k ničemu, nejsme-li schopni je interpretovat. K dosažení interpretace je potřeba analýza jako prostředek. Analýza a interpretace mohou být tedy chápány jako dva odlišné procesy, které jsou však vzájemně propojené. Analýza představuje proces, který produkuje závěry, kdežto interpretace nám říká, co tyto závěry znamenají. Přitom je potřeba si uvědomit, že není jediná správná interpretace. Stejná data mohou být interpretována odlišně, jelikož proces interpretace je bezprostředně ovlivněn teoreticko-epistemologickými východisky – tedy tím, co my sami považujeme za důležité a významné (Heřmanský, 2019).

### 5.1 Fixace dat a příprava pro další analýzu

Není v našich silách si zapamatovat všechny odpovědi tak, jak přesně zazněly, všechny situační aspekty – všechna přerěknutí, kdy a na jak dlouho se dotazovaný odmlčel nebo jestli třeba zasáhl někdo cizí do probíhajícího rozhovoru. Tohle všechno by mohlo ovlivnit výsledky našeho výzkumu. Proto byly všechny rozhovory, kromě psaných, zaznamenány nejprve formou audiozáznamu na diktafon prostřednictvím mobilního telefonu. Audiozáznam nám umožňuje se vracet k již proběhlým rozhovorům a zkoumat, zda nám něco neuniklo tzv. mezi řádky. Umožňuje nám zachytit všechny kvality mluveného slova. Audiozáznam byl doprovázen psanými poznámkami, do kterých byly poznamenány všechny nonverbální projevy participantů. V současné době jsou nahrávky velmi oblíbené, jelikož neredukují skutečnost a zároveň nám umožňují zaměřit se na skutečné detaily (Mišovič, 2019).

Po provedení rozhovorů byla provedena technika doslovné transkripce, kdy výzkumník doslovně zaznamenává mluvený projev informátorů včetně výrazů nespisovných, neslangových, gramaticky chybných a včetně přerěknutí (Pančocha, 2010). Mišovič (2019) vymezuje transkripci jako převedení dat netextové povahy do povahy textové.

Specifičností naší práce jsou rozhovory provedeny v jazyce jiném než rodném. Jelikož je však celá práce psaná v českém jazyce a bude sloužit primárně lidem s mateřským jazykem českým, tak i rozhovory byly pro provedení doslovné transkripce volně přeloženy výzkumníkem z anglického jazyka do českého, abychom předešli možné jazykové bariéře případných čtenářů. Důležité pasáže rozhovorů jsou k nalezení v českém jazyce v kapitole 7.2. Při překládání rozhovorů jsme postupovali podle Zandlové (2019), která doporučuje přeptání se na významy slov/slovních spojení, u kterých si nejsme jisti

lexikálně nebo jejich přesným významem pro aktéra. Rozhovory byly po přeložení výzkumníkem zkontrolovány rodilým mluvčím. Pro ty, kteří si budou chtít přečíst průběh rozhovorů v originále, budou rozhovory k nalezení v příloze.

Po doslovné transkripci byla provedena tzv. redukce prvního řádu, kterou Miovský (2006) popisuje jako učinění přepisu plynulejším. Redukce prvního řádu tedy spočívá především ve vynechání těch částí, které nesdělují přímo explicitní informaci – například tzv. slovní vatu, různé zaznamenané zvuky atd.

Poslední přípravnou fází pro analýzu kvalitativních dat bylo editorování a kódování. Při editorování se jedná o to, že při třídění a seskupování informací se nám mohou vybavit další poznámky, anebo naopak se nám můžou zdát naše poznámky chaotické a je potřeba je upravit. Miles a Huberman (1994) specifikují editorování jako širokou škálu drobných úprav, doplňování, rozvedení popisu, jehož hlavním cílem je zvýšit plynulost a srozumitelnost textu.

Do kódování kvalitativních dat spadají některé z předcházejících i následujících operací. Je to proces, při kterém převádíme neagregovaná data do datových segmentů, se kterými je možné dále pracovat. Pro základní kódování dat byla v naší práci využita technika barvení textu, která spočívá v barevném označování pasáží, které se týkají určitého tematického celku. Díky takto připravenému textu je daleko snazší orientace a tím i rychlejší analýza (Miovský, 2006).

## 5.2 Analýza kvalitativních dat

Naši i zahraniční odborníci se shodují na jednotném pojetí termínu analýza kvalitativních dat. Je chápána jako kódování, propojování dat, komentování a doplňování dat, vyvozování závěrů a verifikace, vytvoření interpretačního rámce, grafické znázorňování průběžných i konečných výsledků (Miles, Huberman, 1994; Miovský, 2009).

Při analýze kvalitativních dat nás provázel Miovský (2006) a jím stanovené fáze:

**Fáze kódování** nám umožnila během výzkumu urychlit orientaci v získaných datech a práci s nimi díky systematickému označování významových celků dle stanovených kritérií.

Ve **fázi archivace kódovaných dat** jsme uchovali původní rozhovory v podobě nahrávek a doslovných transkripcí v originále. Uchovány byly také nově zakódované texty v tištěné podobě.

Při **fázi propojování dat** jsme se snažili hledat spojitosti v datech a jejich propojení ve větší celky, v našem případě tzv. trsy.

**Fáze komentování a doplňování dat** nám pomohla rozšířit existující data a uvést je do kontextuálních vztahů.

**Fáze vyvozování závěrů a verifikace** sloužila k interpretaci výsledků a ověřování jejich platnosti.

Ve **fázi budování teorie** jsme vytvořili homogenní interpretační rámec, v němž popisujeme a vysvětlujeme své výsledky.

**Fáze grafického mapování** obsahovala vytváření grafického znázornění.

Mezi nejznámější techniky analýzy kvalitativních dat patří například deskripce, která umožňuje zjednodušení složitých věcí na jejich dílčí části. Dalším nástrojem je technika zachycení vzorců, kde základ tvoří vyhledávání opakujících se vzorců témat a jejich zaznamenání. Hraniční technikou mezi kvalitativním a kvantitativním paradigmatem je technika prostého výčtu, která vyjadřuje charakteristiku určitého jevu, který se týká četnosti výskytu nebo poměru výskytu k jinému jevu. Nezastupitelnou roli má také technika kontrastování a srovnávání, technika využití metafor, technika vyhledávání a vyznačování vztahů, technika faktorování nebo tematické kódování. Pro náš výzkum jsme zvolili **techniku vytváření trsů**, která se využívá k seskupování určitých výroků do skupin a jejich konceptualizaci. Švaříček a Šedřová (2007) nebo Miovský (2009) hovoří o tzv. **metodě vytváření trsů**. Propojení trsů může vzniknout na základě vyhledávání částí týkajících se jednoho úzkého tématu (srov. Miles, Huberman, 1994; Hendl, 2005; Mišovič, 2019).

## 5.3 Prezentace výsledků výzkumného šetření

Ačkoliv výzkumné otázky jsou pouze 4, celkem bylo vytvořeno 7 trsů pro lepší zasazení do kontextu. V následujících podkapitolách budou tyto trsy představeny. Jednotlivé trsy obsahují autentické výpovědi participantů, přičemž pod každou výpovědí následuje volný překlad.

### 5.3.1 Trs č.1: Nejčastější forma vzdělávání žáků s PAS

P<sub>1</sub>: „I think some are never diagnosed and get educated like everyone else depending on severity. Those severe cases need special education/therapeutic recreation ... But if I had to choose one, then it would be public school. But lets just say that like we

in Chicago – there are some catholic school, we have jewish schools, we have all kinds of schools for different religious people. Czech schools and who knows. All the such you know. So the thing is that if you got money, okay, for instance, like a doctor who I know, would hire me to come and help his son who had Down syndrome and I would do therapy with music with him ... The majorities are in public schools for money but rich parents that have a lot of money than the kids are gonna have a lots more stuff. They can hire a private tutors, they may try who knows how much activities for these kids.“

P<sub>1</sub>: „Myslím, že někteří zůstanou bez diagnózy a vzdělávají se jako všichni ostatní v závislosti na závažnosti (pozn. autorky: závažnosti postižení). Těžké případy potřebují speciální vzdělávání nebo terapeutickou rekreaci. ... Ale kdybych si měl vybrat jednu, tak by to byla státní škola. Ale pojďme si říct, že my v Chicagu – máme tu nějaké katolické školy, židovské školy, všechny druhy škol pro různá náboženství.. české školy a kdo ví jaké ještě. Prostě všechny, na které si jenom vzpomenete. Takže jde o to, že když máte peníze, třeba jako jeden doktor, kterého znám, si mě najal, abych mu přišel pomoci se synem, který má Downův syndrom a já jsem s ním dělal terapii hudbou ... většina je ve státních školách, ale děti bohatých rodičů budou mít i tak spoustu dalších věcí. Mohou si najmout soukromé učitele, vyzkoušet kdoví kolik aktivit.“

P<sub>2</sub>: „In the United states they are most often educated in the general education classroom with their same age peers, generally speaking. The reason is the research that is done on working with students with autism is very clear. It tells us that children with autism generally perform academically better, when they're in the same environment as their same age peers. I have to qualify that by saying when we talk about same age peers, we're talking about mental age not chronological age. I'll use my niece she went to kindergarten at eight years old. Most students in the United states children in the United states go between four and five years old so her mental age is of a kindergartner. So that's the same age peer group. So that's what we're talking about. Again, there are exceptions to that if the form of autism is more significant then there may be a reason for separating. But generally, students with autism are in the same classroom as their same age peers.“

P<sub>2</sub>: „Obecně řečeno se nejčastěji vzdělávají se svými vrstevníky. Výzkum, který je proveden na práci s žáky s autismem hovoří velmi jasně. Říká nám, že děti s autismem obecně dosahují lepších studijních výsledků, když jsou ve stejném prostředí jako jejich vrstevníci. Abych to upřesnil – termínem vrstevníci myslíme na úrovni mentálního věku. Nikoliv věku chronologického. Pro příklad uvedu svoji neteř, která nastoupila do školky

v 8 letech. Většina dětí v USA jdou do školky mezi 4. – 5. rokem. Takže její mentální věk je na úrovni mateřské školy. Děti z mateřské školy jsou tedy jejími vrstevníky. Existují výjimky, kdy pokud je forma autismu významnější, může to být důvod pro zařazení dítěte do speciální školy/třídy. Ale obecně platí, že žáci s autismem jsou ve stejné třídě jako jejich vrstevníci.“

P<sub>3</sub>: „It depends on the child. Some children with the greatest support needs may attend specialized schools. Others attend specialized classrooms in typical schools. Others learn in the typical classroom with supports. It is supposed to be the least specialized setting that they can make adequate progress in.“

P<sub>3</sub>: „Záleží na konkrétním dítěti. Některé děti s potřebou největší podpory mohou navštěvovat speciální školy. Někteří navštěvují speciální třídy při školách hlavního vzdělávacího proudu a někteří se učí ve školách hlavního vzdělávacího proudu s určitou podporou. Každopádně by to mělo být co nejméně specializované prostředí, ve kterém mohou dosáhnout adekvátního pokroku.“

P<sub>4</sub>: „Mostly public schools. But all private schools take kids with average to above intellectual capacity.“

P<sub>4</sub>: „Většinou státní školy. Ale i všechny soukromé školy berou děti s průměrným až nadprůměrným intelektem.“

P<sub>5</sub>: „Mostly in public schools. Many in IL have self-contained programs if the general education rooms are not adequately supporting students. Then from there we do unitize "therapeutic day schools" but that is the most restrictive and is not as common.“

P<sub>5</sub>: „Většinou na státních školách. Mnoho škol v IL (pozn. autorky: IL = Illinois) má samostatné programy, pokud běžné třídy dostatečně nepodporují studenty. Mimo to, existují i „terapeutické denní školy“, ale ty jsou nejvíce omezující a nejsou tak běžné.“

P<sub>6</sub>: „Děti s PAS, které nejsou "vysoce funkční autisti" jsou ve speciální škole, která se specializuje na PAS a nabízí vzdělávací a terapeutické služby na míru šité autistické populaci. Princip je stejný. Ty děti jsou primárně v péči školy v místě bydliště, která nabídne optimální vzdělání ve speciální škole a na vzdělání dohlíží ... Speciální školy existují (zvláště škol pro děti s PAS je mnoho), ale většinou jsou v nich umístěny jen děti s velmi těžkým a komplexním postižením, nikoliv "lehké" případy, které mohou být vzdělávány inkluzivně ve škole v místě bydliště dítěte buď ve speciální třídě, kde je jen

malý počet dětí a vzdělání zajišťuje speciální pedagog, nebo v běžné třídě, ze které je dítě odebráno do speciální třídy třeba jen na určité předměty.“

### **5.3.2 Trs č.2: Schopnost školy hlavního vzdělávacího proudu zajištění specifických potřeb žáků s PAS**

P<sub>1</sub>: „ ... sometimes depend on their level and where they are at. And their IEP. I have seen so many different places and it comes down to kids in one you know to personalities are getting along. Right? All these different factors are playing into as long as well as in autism and disability itself. So in our country technically we're all supposed to create inclusive environment, we are supposed to all except into every classroom. In a lot of times they'll put in aids. Like inclusion aids. Or you know, somebody who can be an aid for that kid. While the rest of the kids are all having the one teacher, right? And it really comes back down to just love, passion and lot of patients and giving the best what you can for these people.

P<sub>1</sub>: „... záleží na jejich úrovni a jak na tom jsou. A na jejich IEP. Viděl jsem tolik různých míst, ale nakonec je to všechno o dětech. O osobnostech. O tom, jak spolu lidé vycházejí. Jak si rozumí. Všechny tyto faktory hrají u těchto dětí stejně velkou roli jako postižení samotné. Takže technicky vzato – v naší zemi máme všichni vytvářet inkluzivní prostředí, máme přijímat každého. V mnoha případech používáme podpůrná opatření. Nebo někoho, kdo může být pomocí. Zatímco ostatní děti ve třídě mají všichni jednoho a toho stejného učitele. A pomáhají s ním. Ve výsledku se to všechno vrací k úplným základům. A je to hlavně o lásce, vášni, trpělivosti a o tom, dám těmto dětem to nejlepší, co můžeme.“

P<sub>2</sub>: „I don't believe in full inclusion, so it depends upon the severity of the disability, but generally speaking, well developed inclusive classroom allows for differentiated instruction, which should meet the needs of all students including those with disabilities.“

P<sub>2</sub>: „... Já nevěřím v plnou inkluzi, takže záleží na závažnosti postižení, ale obecně řečeno, dobře rozvinutá inkluzivní třída umožňuje diferencovanou výuku, která by měla odpovídat potřebám všech žáků, včetně těch s postižením.“

P<sub>3</sub>: „It can where I live.“

P<sub>3</sub>: „Tam, kde bydlím ano.“

P<sub>4</sub>: „They think they can but they don't. Private schools for kids with ASD are better.“

P<sub>4</sub>: „Školy si myslí, že ano. Ale není tomu tak. Soukromé školy pro děti s PAS jsou lepší.“

P<sub>5</sub>: „They have to ensure everything that is given in the IEP. And our laws are very strict about that. So if they are unable to arrange that, the school has to arrange that child's education elsewhere, but they are still responsible for how that education takes place.“

P<sub>5</sub>: „Ano. Musí zajistit všechno, co je uvedeno v IEP. A naše zákony jsou v tomto ohledu velmi přísné. Pokud to tedy škola není schopna zajistit, musí zajistit vzdělávání dítěte jinde, ale stále je zodpovědná za to, jak toto vzdělávání probíhá.“

P<sub>6</sub>: „Děti, se kterými pracuji, potřebují vysokou úroveň zdravotní péče a intenzivní terapie každý den. Takovou péči běžné školy nemohou poskytovat, proto rodiče takových dětí inkluzivní vzdělávání v běžné škole nevyžadují.“

### **5.3.3 Trs č.3: Úroveň vzdělání pedagogických a nepedagogických pracovníků**

P<sub>1</sub>: „I think, really and I know a lot, 'cause I've done it. I've seen it and I've seen the curriculum and we have a lot of universities, a lot of different schools that address extremely well here. I went to Dominican university so that's one of them that has some really good stuff, but there's a lot of different universities that focuses on special education and on what your focus is autism, you know? I would just tell you that this stuff is far now.“

P<sub>1</sub>: „Myslím, a já o tom něco vím, protože jsem si tím prošel, viděl jsem to a viděl jsem ty osnovy, že máme spoustu univerzit, spoustu různých škol, které to adresují velmi dobře. Chodil jsem na Dominican University, což je jedna z nich, která je opravdu dobrá. Ale je tu spousta jiných univerzit, které se zaměřují na speciální vzdělávání a na to, co se zaměřuješ ty. Na děti s autismem, že? Takže já bych řekl, že u nás je vzdělání už daleko.“

P<sub>2</sub>: „... To become a teacher is as complicated in the United States and has as many requirements as is to become a lawyer and attorney or even a beginning physician. If you have to take tests you have to have high scores. The lowest create students in the university on what we call 4 points, so four is the highest, three is the second highest, 2nd and then one. 2 is bad, one is bad, to be a teacher you have to be between four and three, you can't be lower than three. You can't get a license if you're lower than three. Same thing for a lawyer, for a pilot for architect. ... We prepare our teachers completely different on the way they're trained in the Czech Republic. All special



education teachers are licensed and everyone has to be licensed. But they can be licensed after they graduate with a bachelors degree. But the bachelors degrees are very different. Our bachelors degrees are either four years or five years long to become a teacher and they are required to have coursework on all of the different disability categories. So that they understand, and we find that in the United states that generally, there are common techniques that work with multiple disabilities. So students who graduate with a bachelors degree in the United states, again that they're four to five years long, are qualified to take a state test to get their license so when they go to Graduate School a masters level in the United states they can become specialist. And by specialist – if I want to work with autism, I can get a masters degree in autism and I can even go even tighter than if I want to work with students with autism, but I only wanna work with applied behavior analysis – that's my skill – I will get a masters in applied behavior analysis and you'll get a certificate a license again to be a certified behavioral analysis analyst. And they make a lot of money. But that's what our masters are where we get reading specialists, mathematics specialists, specialists with students with significant disabilities, those with medical needs, that's at the masters level .... we've instituted in the United states inclusion and now we require general education teachers to take - it's not consistent across the country - at my university all teachers are required to take two courses which is not many on how to work with students with disabilities. So that's better than used to be when mainstream was being. ...But so we're getting a little bit better.“

P<sub>2</sub>: „... Stát se učitelem je ve Spojených státech stejně komplikované a má tolik požadavků jako stát se právníkem, advokátem nebo dokonce začínajícím lékařem. Když děláte testy, musíte mít vysoké skóre. 4 body je nejvyšší skóre, 3 je druhé nejvyšší, pak jsou 2 body a pak jeden. Abyste se mohli stát učitelem, musíte být mezi 4 a 3. Nemůžete mít méně než 3. Pokud máte méně než 3, nedají vám licenci. To stejné platí pro právníka, pilota, architekta. ... My naše učitele připravujeme úplně jinak, než v České republice. Všichni speciální pedagogové jsou licencováni a všichni si musí licenci projít. Licenci mohou získat poté, co absolvují bakalářský titul. Ale bakalářský titul je u nás taky úplně jiný. Naše bakalářské studium trvá buď čtyři nebo pět let, aby se někdo mohl stát učitelem. A je po nich vyžadováno, aby měli kurzy na různé kategorie postižení, aby se naučili základní techniky, které fungují při vzdělávání dětí s různým postižením. Takže studenti, kteří ve Spojených státech absolvují bakalářské studium, a zase – až po 4 nebo 5 letech, jsou kvalifikováni ke složení státního testu pro získání licence. Takže když budou pokračovat na magisterském studiu, mohou se stát specialistou. A specialista – pokud chci pracovat

s autismem, mohu získat magisterský titul v oboru zaměřeném na poruchy autistického spektra, a dokonce mohu jít ještě těsněji. Pokud chci pracovat se žáky s autismem, ale chci pracovat pouze s aplikovanou analýzou chování – což je moje dovednost – získám titul Mgr. v analýze aplikovaného chování a získám certifikát – licenci pro tuto práci. Tak se stanu certifikovaným analytikem analýzy chování. A tito specialisté vydělávají spoustu peněz. Ale tak je to u nás. My máme specialisty na čtení, matematiku, specialisty na žáky se závažným postižením, na žáky s lékařskými potřebami, to je všechno na magisterské úrovni ... zavedli jsme ve Spojených státech inkluzi a nyní požadujeme, aby běžní učitelé (pozn. autorky: všeobecného vzdělávání) absolvovali – v celé zemi to není jednotné, ale třeba na mojí univerzitě musí všichni učitelé absolvovat dva kurzy, což není mnoho! O tom, jak pracovat s žáky s postižením. Ale je to o něco lepší, než to bývalo.“

P<sub>3</sub>: „Well, it depends, I've met teachers and assistants with number of different schools and courses, and I've also met some with just the bare minimum. It also depends on the person specifically, those with higher number of courses and certificates are necessarily not the ones who are better at the job. I think that the minimum education which you are required to have, before you can do such job, is often enough, especially if the university puts bigger focus on practice, you know, working with various children with different disabilities since freshman year.“

P<sub>3</sub>: „No, to záleží, potkala jsem učitele a asistenty s řadou různých škol a kurzů a potkala jsem také některé jen s minimem. Záleží také na konkrétním člověku, ti s vyšším počtem kurzů a certifikátů nutně nemusí být ti lepší. Myslím, že často stačí minimální vzdělání, které musíte mít, abyste mohli vykonávat takovou práci, zvláště, pokud se univerzita více zaměřuje na praxi, pokud mi rozumíte, na práci s různými dětmi s různým postižením už od prvního ročníku (pozn. autorky – první ročník na vysoké škole).“

P<sub>4</sub>: „They probably take one college course, it's not enough. But even a kid in a mainstream class will have a case manager who is responsible for managing their overall education. It helps a lot.“

P<sub>4</sub>: „Pravděpodobně absolvují jeden vysokoškolský kurz, to nestačí. Ale i dítě v běžné třídě bude mít případového manažera, který je zodpovědný za řízení jejich celkového vzdělávání. Hodně to pomáhá.“

P<sub>5</sub>: „I would say that we have got better in this area lately. But I don't think it's the most important thing to have countless courses or degrees. Nowadays, it is not difficult to find

various informations or request supervision, which is also very important. So, in my opinion it is mainly about personalities, who should not be „narrow-minded“ and who should not fall into a stereotype. Communication and cooperation is the key. And believe me, many times, this abilities can do more than endless study.“

P<sub>5</sub>: „Řekla bych, že jsme v tom v poslední době zlepšili. Ale nemyslím si, že to nejdůležitější je mít nespočet kurzů nebo titulů. V současnosti není těžké si spoustu věcí dohledat nebo požádat o supervizi, což je taky moc důležité. Takže podle mě je to hlavně o osobnostech, které by neměly být „úzkoprsé“ a které by neměly upadat do stereotypu. Klíčová je komunikace a spolupráce. A věřte mi, že kolikrát tyto schopnosti dokážou víc než nekonečné studium.“

P<sub>6</sub>: „Asistenti vzdělání nepotřebují, protože jen asistují odborníkovi, který asistenta zacvičí. Velmi často jsou asistenti vysokoškolští studenti. Já mám ve třídě asistenty tři, všichni momentálně studují na VŠ. Během dne pracují jako asistenti pedagoga a odpoledne a večer jsou ve škole, kde studují svůj obor. Vzdělávání dětí s postižením (jakéhokoli druhu) zajišťuje vždy speciální pedagog. Nikoliv běžný učitel bez speciálně pedagogické licence.“

### **5.3.4 Trs č.4: Finanční ohodnocení učitelů a asistentů pedagoga**

P<sub>1</sub>: „In the bureaucratic system in Chicago Public Schools these people are making a lot more money than somebody who works even in retail or even I know a lot of real estate agents that don't make as much money as Chicago Public school teachers. A lot of these are making almost 90,000 \$ a year. But you'll find teachers that will work for a lot less and be at a Catholic school or a private school. So those people work for less, but they have something more of a goal in their heart and they have a mission. A lot of schoolteachers is like - I wanna pension, I want a job and I need health insurance. So in Chicago again they're making a lot and at 1 to 10? At Chicago easily! 6 to 8 easily! Without doubt! And some people would even go higher because they're gonna get attention and they're getting health insurance. So in my field I was making just about 60,000 \$ a year and I was getting health insurance and I just retired 'cause if you can retire young, they will pay you until you die. But keep in mind I put about 10% of my salary every paycheck for my whole carier.“

P<sub>1</sub>: „V byrokratickém systému na veřejných školách v Chicagu tito lidé vydělávají mnohem více peněz než někdo, kdo pracuje v maloobchodě. Nebo dokonce – znám spoustu realitních agentů, kteří nevydělávají ani zdaleka tolik peněz jako učitelé na těchto školách v Chicagu. Mnoho z nich vydělává téměř 90,000 \$ ročně. Ale najdete taky učitele, kteří pracují za mnohem méně a jsou třeba na katolické škole nebo na soukromé škole. Takže tito lidé pracují za méně, ale v srdci mají něco víc, mají poslání. Hodně učitelů je jakože – chci důchod, chci práci a potřebuji zdravotní pojištění. Takže v Chicagu vydělávají hodně. Kde jsou na škále od 1 do 10? V Chicagu klidně 6! Klidně 8! Bez pochyb! A někteří klidně i výš, protože dostanou důchod a zdravotní pojištění. Takže já jsem ve svém oboru vydělával jen asi 60,000 \$ ročně a dostával jsem zdravotní pojištění, a právě jsem odešel do důchodu. Protože pokud můžete odejít do důchodu mladý, budou vám platit až do smrti. Ale pamatujte, že mi bylo strháváno asi 10% z výplaty celou moji kariéru.“

P<sub>2</sub>: „... To become a teacher is as complicated in the United States and has as many requirements as is to become a lawyer and attorney or even a beginning physician. If you have to take tests you have to have high scores. The lowest create students in the university on what we call 4 points, so four is the highest, three is the second highest, 2nd and then one. 2 is bad, one is bad, to be a teacher you have to be between four and three, you can't be lower than three. You can't get a license if you're lower than three. Same thing for a lawyer, for a pilot for architect, all these people make lots of money. But teachers or government work for governments. Local governments are not paid nearly what their value is. I must say we are paid better than teachers in the Czech republic, including university professors are paid much better in the United states than they paid in the Czech Republic. But if you ask a United States teacher, pay is not the reason why you become a teacher, because it's hard ... each school district pays differently. It's not the same pay from area to area, because schools are funded primarily from taxes collected from the residents of the town. So if you come from a wealthy town, there's lots of money. If you come from the cities there are a lot of poor people in the cities who don't own property. Taxes are generated through people owning things or property so.. City Schools don't have as much money. That's why if you've done any research in the United states you'll understand that students in our cities in poor and students who live in our small villages or even smaller than that don't have a lot of funding. So teachers get paid lower so when you have lower pay most teachers want to work for higher pay. So rich areas have no problem hiring the best teachers. But those who may

not be the best teachers or even be qualified will go work to cities. It's difficult to put a number on it. A teacher would never say that they're ten. and many teachers would say they're at a one or two. So it just depends. That that's hard for me to think. That's why people go to rich places and people avoid poor places. As you want to get a job that's why we have an incredible teacher shortage in certain areas in the United states. Special education across the country in the United states there is a teacher shortage even in rich towns we don't make enough of them to keep up with the growing need.“

P<sub>2</sub>: „... Stát se učitelem je ve Spojených státech stejně komplikované a má tolik požadavků jako stát se právníkem, advokátem nebo dokonce začínajícím lékařem. Když děláte testy, musíte mít vysoké skóre. 4 body je nejvyšší skóre, 3 je druhé nejvyšší, pak jsou 2 body a pak jeden. Abyste se mohli stát učitelem, musíte být mezi 4 a 3. Nemůžete mít méně než 3. Pokud máte méně než 3, nedají vám licenci. To stejné platí pro právníka, pilota, architekta. Všichni tito lidé vydělávají spoustu peněz. Ale učitelé a úředníci pracují pro vládu. A místní učitelé nebo samospráva nejsou placeny zdaleka tak, jaká je jejich hodnota. Musím ale říct, že jsme placeni lépe než učitelé v České republice, včetně univerzitních profesorů. Ale když se zeptáte učitele ve Spojených státech, řekne vám, že plat není zrovna důvod proč se stát učitelem ... Ale každý školní obvod platí jinak. Protože školy jsou financovány především z daní vybraných měst od obyvatel města. Takže pokud jste z velkého města, je tam spousta peněz. Pokud pocházíte z menších měst, je tam mnoho chudých lidí, kteří nevládní majetek. A daně jsou generovány tím, že lidé vlastní věci nebo majetek, takže.. To je důvod, proč žáci v chudých městech a žáci, kteří žijí v našich malých vesnicích, nemají mnoho finančních prostředků. Učitelé tady dostávají nižší plat, což se jim nelíbí. V bohatých oblastech tedy není problém najmout ty nejlepší učitele. Ale ti, kteří nejsou nejlepšími učiteli nebo dokonce nejsou dostatečně kvalifikováni, půjdou pracovat do menších měst. Kde jsou na škále od 1 do 10? Těžko říct. Učitel by nikdy neřekl, že je na desítce. Mnoho učitelů by řeklo, že jsou na jedničce nebo na dvojce. Takže záleží.. Proto tolik lidí utíká do bohatých měst. Protože chtějí získat dobrou práci. A proto máme v některých oblastech neuvěřitelný nedostatek učitelů. Ale speciálních učitelů je nedostatek i v bohatších městech. Nemáme jich tolik, abychom udrželi krok s rostoucí potřebou.“

P<sub>3</sub>: „It depends on where the teacher or assistant teaches. There is not as much money in a small town as in bigger ones. I don't think we're absolutely bad at it, but of course they deserve a much higher salary. It's a hard work.“

P<sub>3</sub>: „Záleží na tom, kde učí. Na malém městě není tolik peněz jako ve větším. Nemyslím si, že jsme na tom úplně zle. Ale samozřejmě že si zaslouží mnohem větší plat. Je to dřina.“

P<sub>4</sub>: „Our teachers are underpaid as well. They do get great benefits, health insurance, vacations, and pensions but I give them a three ...“

P<sub>4</sub>: „Naši učitelé jsou také nedostatečně finančně ohodnoceni. Dostávají sice skvělé výhody, zdravotní pojištění, dovolené a důchody, ale řekla bych, že jsou tak na trojce ...“

P<sub>5</sub>: „... teachers get paid poorly and assistants even worse. And no one seems to be doing anything about it.“

P<sub>5</sub>: „... učitelé jsou placeni málo a asistenti ještě hůř. A zdá se, že s tím nikdo nic dělat nehodlá.“

P<sub>6</sub>: „Asistenti pedagoga dostávají minimální plat. Obecně, profese, které nevyžadují vzdělání a kvalifikaci, jsou ohodnoceny minimálně a asistent pedagoga je jednou z těch profesí. Ideální pro VŠ studenta, který si při studiu přivydělá a získá cenné zkušenosti pro své budoucí resumé. Z platu asistenta se člověk neuživí. Často mají asistenti i jiné zaměstnání. Ohodnocení pedagogů se liší podle druhu školy, podle vzdělání, podle délky praxe, atd. Učitelé bohatí nejsou. Kdo chce vydělávat pořádné peníze, do školství nejde.“

### **5.3.5 Trs č.5: Spolupráce hlavních aktérů společného vzdělávání**

P<sub>1</sub>: „... they meet in various programs, meetings, etc. And even the law tells us that they should meet, otherwise they could be brought to court. Everyone is trying to do their best to educate that kid. So I think they work quite well together.“

P<sub>1</sub>: „... setkávají se v různých programech, na schůzkách atd. A i zákon nám říká, že by se scházet měli, jinak by mohli být taky souzeni. Všichni se snaží udělat to nejlepší pro vzdělání toho dítěte. Takže si myslím, že společně fungují docela dobře.“

P<sub>2</sub>: „In the United states every student with special education needs, who has that individualized education plan, who's been formally identified to receive services for special education, is assigned at least one special education teacher sometimes more than one in the same school. There are many in every school and that individual, who like I said will either go with the student into an inclusive classroom or will have personnel that works with assistant teachers that work with them, will do whatever the special education teacher wants them to complete with that class. So usually, we pay sometimes daily the

general education class when teacher and a special education teacher meet to discuss what is going to be taught and what is the appropriate differentiation of instruction for the students that need that. A lot of communication is a law. We believe in law. We like the law so it's put in the law that they must meet regularly. They must document that they've met, and that is included in the contract it piles up as part of the documentation, so that in the United states we hold people accountable by evaluating the effectiveness of that contract once a year at least. ... there's only one or two case managers in a school. They are hired by the school district. Not just the school but the school district. Because the superintendent's office has to know that there are people who are qualified and who are good at keeping track of all of these contracts. It's fortunate. We're lucky because special education teachers don't have to do that. That would take a lot of time away from teaching. So they get to do that type of work and special education teachers get to implement again to teach, which is good I think.“

P<sub>2</sub>: „Ve Spojených státech je každému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, který má IEP, který byl formálně určen pro poskytování služeb speciálního vzdělávání, přidělen alespoň jeden speciální pedagog, někdy i více než jeden. V každé škole je jich mnoho a jeden z nich půjde s žákem do inkluzivní třídy, nebo bude mít personál, který pracuje s asistenty učitele, kteří s nimi spolupracují. Obvykle se tedy učitel a speciální pedagog sejdou, aby prodiskutovali, co se bude učit a jaká je vhodná diferenciacce pro žáky. Zásadní je komunikace. Zákon nám přímo uvádí, že se musí pravidelně scházet. Musí zdokumentovat, že se setkali, a to je zahrnuto i ve smlouvě (IEP), která je součástí dokumentace. Takže ve Spojených státech můžeme lidi popohnat k odpovědnosti tím, že alespoň jednou ročně vyhodnotíme účinnost této smlouvy. ... ve škole je jeden nebo dva případoví manažeři. Najímá je školní obvod. Ne škola, ale přímo školní obvod. Protože úřady musí vědět, že jsou to lidé, kteří jsou kvalifikováni a dobří ve sledování všech těchto náležitostí. Naštěstí. Protože jinak by to museli dělat speciální pedagogové a to by zabralo spoustu času jejich výuky. Takže oni dělají tento typ práce a speciální pedagogové mohou být zahrnuti do výuky, což je podle mě dobře.“

P<sub>3</sub>: „There are often several special education teachers at every elementary school. Each disabled child's team consists of a special education teacher, general education teacher, speech pathologist, occupational therapist, social worker, school psychologist and a school administrator. They often have goals in different domains and sometimes don't collaborate with others. It works better when professionals work in the classroom on the goals so they can see and discuss what others are doing.“

P<sub>3</sub>: „Na každé základní škole je hned několik speciálních pedagogů. Každé dítě s postižením má na starost tým, který tvoří speciální pedagog, učitel, logoped, ergoterapeut, sociální pracovník, školní psycholog a správa školy. Ti mají však cíle v různých oblastech a někdy s ostatními nespolupracují. Funguje lépe, když tito odborníci pracují ve třídě na cílech společně, aby mohli vidět a diskutovat o tom, co dělají ostatní.“

P<sub>4</sub>: „I would say quite well. They often meet at different meetings - usually at least once a week. So the cooperation is very intensive. Even a kid in a mainstream class will have a case manager who is responsible for managing their overall education. It helps a lot.“

P<sub>4</sub>: „Řekla bych, že docela dobře. Setkávají se alespoň jednou týdně. Spolupráce je tedy velmi intenzivní. Dokonce i dítě v běžné třídě má případového manažera, který je zodpovědný za řízení jejich celkového vzdělání. To hodně pomáhá.“

P<sub>5</sub>: „... there are definitely a lot of people working together. Which I love because there are many different perspectives! ... the case manager takes the primary responsibility. But depending on the school, sometimes that is alleviated by a school psychologist who will open up paperwork, help with scheduling etc.“

P<sub>5</sub>: „... pracuje tam spousta lidí společně. Což miluju, protože pak máme k dispozici mnoho úhlů pohledu! ... manažer případu přebírá primární odpovědnost. Ale záleží na škole, někdy to zastane školní psycholog, který pomůže s papírováním, rozvrhem atd.“

P<sub>6</sub>: „Zrovna dnes jsem měla "meeting" s "case manager" mého žáka i s rodiči žáka. Vytvořila jsem individuální vzdělávací plán žáka na příští rok, musela jsem vytvořit prezentaci o pokroku žáka za minulý rok a o plánu jeho dalšího vzdělávání, a škola, do které žák spadá, a hlavně rodiče žáka, jsou vždy přítomni a mají právo zpochybnit můj elaborát, diskutovat, atd. U těchto jednání, která se týkají dětí, je přítomná celá řada lidí (ředitel speciální školy, case manager kmenové školy, všichni terapeuti, speciální pedagog, rodiče dítěte, sociální pracovník, atd.) Rozhodování o tom, kde bude dítě vzděláváno, jak bude jeho vzdělání zajištěno, zda má dítě nárok na asistenta či zdravotní sestru, jak často bude mít různé terapie, je týmové rozhodnutí a výsledný elaborát je legální dokument, který má obrovskou váhu. Klíčové slovo mají samozřejmě rodiče, protože se jedná o jejich dítě. A rodiče často bojují o práva svých dětí a dokážou vybojovat nemožné. ... Přípravu IEP konzultuji s rodiči, kteří ten dokument podepíší. IEP připravuje vždy speciální pedagog, který dítě učí a tudíž ho zná, pracuje s ním každý den, a ví jak ho optimálně rozvíjet. Já vytvářím jen vzdělávací IEP, ale jeho součástí jsou také cíle terapeutické (logo, ergo, fyzio,...), terapeutické cíle mají na starosti terapeuti dítěte. IEP je legální dokument a zavazuje učitele/terapeuty k jeho naplnění.“



### 5.3.6 Trs č.6: Nedostatky společného vzdělávání žáků s PAS v Chicagu

P<sub>1</sub>: „... so the thing about inclusive education is that, you know, and my son has it too because it goes the other way too. So if you're in a classroom and you've got kids at different points of growth in mathematics and one kid is doing an algebra the equation and another kid in the same room and he can't even do  $2 + 4$ . And even though we want to have an inclusive nation and everything like this - this is just nonsense. You will find out where he's at mathematical start catering to them the case is still with classmates gotta get through the geometry class or the math class right now at the same level of the rest of the kids are at when this kid is never gonna function at this level. It gets to the point where it's almost like sometimes, you might need scientists for people to get this kid to manage what they're supposed to be able to manage in their elementary development, right? And then you got kids that are bouncing off the walls. and you can't run the class, so you know, we - I gotta keep directing them, you know ...“

P<sub>1</sub>: „... věc se má tak – a můj syn to prožívá taky, protože to jde oběma směry – pokud jste ve třídě, kde jsou děti na různých úrovních v matematice a jedno dítě dělá rovnice a další dítě neumí ani  $2 + 4$ . A i když chceme mít inkluzivní národ – tohle prostě nedává smysl. Zjistíte tedy, na jaké úrovni to dítě je, začnete se mu více věnovat, ale ostatní spolužáci pořád musí projít hodinou geometrie nebo matematiky na stejné úrovni jako všichni ostatní. Dostává se to do bodu, kdy možná budete potřebovat specialisty, abyste přiměli tohle dítě zvládnout to, co by mělo. A pak jsou tu děti, které třeba bouchají do zdi, kvůli kterým nemůžete učit a zároveň organizovat celou třídu...“

P<sub>2</sub>: „... it's difficult to meet everyone's specific needs in a general classroom. Students, I think, can perform better maybe if they have dyslexia or if they have autism or if they are deaf or blind in specialized environments. The law does not favor that and we do very well at meeting their needs. But there are gaps. The reason why we accept that amount of gaps are the less effective way to teach it's really because of the fact that traditionally in the United states before inclusion and it happened in mainstreaming if a student with autism is in a class or in general education classroom or mainstream classroom the special education teacher will knock on the door, ask for the student to come out, they would take them to their office, they would teach them and then they would send them back to their classroom. The problem is that the classroom did not stop for them. So the student no matter what, not just academically, but what if there were jokes told. What

if puppy dog was brought to the classroom? That student missed it and that is not appropriate, we think. So that's why we will accept the amount that is difficult to meet everyone needs with understanding that students with disabilities actually do affect the performance of intact students. That's none of our concern. But we know that that happens. But we have to accept that, because that's not the way the world works. There's not a special world for people with disabilities. They have to integrate into the world so that's what the purpose of school is. To become contributing members of your society, your community...“

P<sub>2</sub>: „... je obtížné vyhovět specifickým potřebám každého dítěte v běžné třídě. Já si myslím, že žáci – at' už mají dyslexii, autismus, jsou neslyšící nebo nevidomí – mohou podávat lepší výkony ve specializovaném prostředí. To však zákon neupřednostňuje a my děláme všechno proto, abychom vyšli vstříc jejich potřebám. A pak ve výuce vznikají mezery. Důvod, proč je akceptujeme i když víme, že je to méně efektivní způsob výuky je prostý. Ve Spojených státech, a hlavně před inkluzí – v mainstreamingu se to stávalo běžně – dítě se vzdělává ve třídě s ostatními a speciální pedagog zaklepe na dveře, vezme si žáka do kabinetu, aby ho vzdělával individuálně a pak ho vrátí zpátky. Problém je ten, že ta třída se nezastavila. Nemyslím to jen akademicky, ale co kdyby se tam zrovna vyprávěly vtipy? Co kdyby někdo přinesl štěně do třídy? A tomu žákovi to uniklo. To podle nás není dobré. Proto jsme ochotní přijmout to, že žáci s SVP skutečně ovlivňují výkon intaktních žáků. Což není náš záměr. Ale víme o tom. A zároveň to musíme přijmout. Protože takhle svět nefunguje. Pro lidi s postižením není žádný další speciální svět. Musí se začlenit do běžného života, a to je i smyslem školy. Aby se stali přispívajícími členy společnosti, komunity...“

P<sub>3</sub>: „ ... people often fall short in delivering services and mindset is a huge problem. Teachers have little preparation about how to help students with special needs and they often believe it is not part of their job. They think every child should be able to perform the same.“

P<sub>3</sub>: „... lidé často zaostávají v poskytování služeb a obrovským problémem je způsob myšlení. Učitelé nejsou dostatečně připraveni na to, jak pomoci žákům se speciálními potřebami. Často se domnívají, že to není náplní jejich práce. Myslí si, že každé dítě by mělo umět to samé.“

P<sub>4</sub>: „...funds are limited and the schools think they only have to educate the kids. But it mainly depends on the kid.“

P<sub>4</sub>: „Finanční prostředky jsou omezené a školy si myslí, že jejich jedinou povinností je děti vzdělávat. Ale záleží hlavně na konkrétním dítěti.“

P<sub>5</sub>: „So many shortcomings. Specifically the lack of health insurance coverage and support for all. Lots of misconceptions or "old" ways of thinking about things. And we are having an incredibly hard labor shortage in the US right now. We are severely understaffed. Including assistants and teachers (specifically special education teachers).“

P<sub>5</sub>: „Tolik nedostatků. Konkrétně nedostatek zdravotního pojištění a podpory pro všechny. Spousta mylných představ nebo „starých“ způsobů uvažování. A právě teď máme v USA neuvěřitelný nedostatek zaměstnanců. Včetně asistentů a učitelů (hlavně speciálních pedagogů).“

P<sub>6</sub>: „Administrativně – vyčerpávající. To platí asi pro všechny učitele.“

### **5.3.7 Trs č.7: Výhody společného vzdělávání žáků s PAS v Chicagu**

P<sub>1</sub>: „ ... programs like what I've done is there's fully inclusive programs especially in a therapeutic recreational environment, we can gather programs that maybe don't have to be like a school program. It could be an athletic program or music program and it's more of a social program, right? There is what we call the special olympics maybe you call it paraolympics right? See all of these different programs whether it's recreation physical sports or these things you know like we might have wheelchair games, well it goes on and on and on. Different activities for people with disabilities, but all of that programming is really a big deal for all of their development. ... if you wanna be a special education coach so your job is after school, you run the camps for them but what I mean by camps - you're just running a center for them and the center will have a pool in it, they can do basketball, they're gonna train out as many sports as you can. It might softball, it might be badminton, it might be anything because in Chicago we have these resources. In Chicago we are different.“

P<sub>1</sub>: „... programy, podobné těm, co jsem dělal já. Existují plně inkluzivní programy, zejména v terapeutickém rekreačním prostředí. Nemusí to být přímo školní programy. Může to být program zaměřený na atletiku, na hudbu – to jsou spíše programy pro socializaci dětí. Máme třeba speciální olympijské hry – vy tomu nejspíš říkáte paraolympiáda, že? Všechny tyto programy, ať už rekreační, fyzické sporty nebo ty ostatní.. nebo můžeme mít hry na invalidním vozíku a tak dále a tak dále.. ty programy

mohou být opravdu různé. Ale jsou zcela zásadní pro jejich celkový rozvoj. ... pokud třeba chcete být speciální pedagog, můžete být i kouč, to znamená, že budete pořádat tábory, provozovat centra, která budou mít bazén, budou tam moci hrát basketbal nebo jakýkoliv jiný sport jaký jen chcete. Může to být softball, badminton, prostě cokoliv. Protože v Chicagu na to ty zdroje máme. My v Chicagu jsme jiní.“

P<sub>2</sub>: „I love children with ASD I think as a category and as a - again everyone with autism is different but it is one of the most rewarding areas. it's so important to be a special educator. Even in a general education class. You were obviously a very good student in your school career – your public school career – you had good teachers, maybe had teachers who weren't as you didn't like or weren't us good for you, but you learned anyway. Think about the student with autism, who if it doesn't work they don't learn anyway. We have to be there. We are there to make sure that they learn the best. So I think that's the importance of special education. There are awards for being teachers of the year and including for those with different types of disability categories and organizations – the American Association for children with autism spectrum disorder – they give out awards. I don't find them very valuable. I find the valuable part of it is watching and working with a child. ... There is a little bit of the difference in how we see things in the United states. Having a lot of experience and teaching it's not always a good thing or guarantee you're the best teacher. So the how will your students perform can sometimes be a good indicator and the government actually keeps track of teachers performance by how well their students perform or grow. In a year as a researcher – that is not an effective way there are a lot of things that affect learning that aren't related to teaching, just multiple things.“

P<sub>2</sub>: „Já miluju děti s PAS – jako kategorii ale i jako – a zase, každý s autismem je jiný, ale myslím, že to je jedna z nejpřínosnějších oblastí. Práce speciálního pedagoga je tak důležitá. Dokonce i v běžné třídě. Vy jste byla očividně velmi dobrou studentkou. Nejspíš jste měla dobré učitele, možná jste měla učitele, kteří se vám nelíbili nebo nebyli pro vás dost dobří, ale stejně jste se učila. Ale zamyslete se nad žáky s PAS. Tam když to nefunguje, tak se nic nenaučí. A proto tam musíme být my. Jsme tam, abychom zajistili, že se naučí tak, jak nejlépe dovedou. To je podle mě význam speciálního vzdělávání. V americe se udělují ceny za učitele roku, včetně učitelů různých specializací a organizací. Americká asociace pro děti s PAS uděluje tyto ceny. Ale já je nepovažuji za příliš cenné. Za cenné považuji pozorování dětí a práci s nimi. ... Patřičný rozdíl je v tom, jak vidíme věci ve Spojených státech. Mít mnoho zkušeností není vždy dobrá věc, nebo záruka,

že jste nejlepší učitel. To, jak budou vaši žáci prospívat, může být dobrým ukazatelem a vláda ve skutečnosti sleduje výkon učitelů podle toho, jak dobře si jejich žáci vedou nebo jak se zlepšují. Za rok jako výzkumník můžu říct, že to není efektivní způsob. Proces učení ovlivňuje spousta věcí, které ani nesouvisí s výukou.“

P<sub>3</sub>: „... I think that our education system is quite specific in how teacher training works. And if something needs to change in education, it is necessary to start at university or at the highest part you know what I mean? When I studied, great emphasis was placed on practice. We could also choose the subjects we wanted to learn, overall it was quite flexible. And that's what matters. Teachers are not from knowing everything in the world. We also need different specialists who focus only on the part of it and are good at it because they enjoy it. And that is why, in my opinion, we are doing a good job, which is reflected in the education of future generations.“

P<sub>3</sub>: „... Myslím si, že náš vzdělávací systém je dost specifický v tom, jak funguje samotná příprava učitelů. A pokud je potřeba na školství něco změnit, je potřeba začít od vysoké školy. Musí to jít z těch nejvyšších míst, pokud mi rozumíte. Když jsem studovala já, byl kladen velký důraz na praxi. Mohli jsme si také vybrat předměty, které jsme se chtěli učit a celkově to bylo dost flexibilní. Což je důležité. Učitelé nejsou od toho, aby věděli všechno na světě. Potřebujeme také různé specialisty, kteří se zaměřují pouze na část z toho a jsou v tom dobří, protože je to zkrátka baví. A proto, podle mě, odvádíme dobrou práci, která se odráží ve výchově dalších generací.“

P<sub>5</sub>: „... I think we do a great job in piloting new things. So much research comes from the US on this. So there is a big group of people trying for better!“

P<sub>5</sub>: Myslím, že odvádíme dobrou práci v zavádění nových věcí. Mnoho výzkumů na tohle téma pochází z USA. Je tu spousta lidí, kteří se snaží o změnu k lepšímu!

P<sub>6</sub>: „... Speciální školství v USA je na úplně jiné úrovni než v ČR. Raná intervence, předškolní vzdělávání a hlavně terapie – klíčové pro zmírnění prognózy. V ČR je dostupnost terapií neexistující, o alternativní augmentativní komunikaci nemají tušení ani logopedi, ergoterapeuta na školách nikdo nikdy neviděl, mohla bych psát donekonečna. V mé třídě mají všichni žáci 3krát týdně logopedii, ergoterapii a fyzioterapii. Všichni používají komunikační systém a všichni mají nárok na vzdělávání a terapie i v létě o prázdninách. ... Speciální pedagogika ustrnula v hluboké minulosti (pozn. autorky: v České republice). Logopedi jen napravují patlavost, komunikační

potřeby dětí nezajišťují. Nemluvící dítě potřebuje od časného dětství komunikační systém, dnes už komunikační přístroj může být i obyčejný i-Pad s aplikací a hlavně intenzivní odbornou pomoc. Ta v ČR není k nalezení. Sebeobsluha a jemná motorika se vyvíjejí jinak, když má dítě ergoterapeuta. Motorický vývoj zajistí fyzioterapie. To pak člověk vídá zázraky. Bez odborné péče dítě strádá, zaostává a nerozvine potenciál, který má. Pro mne to bylo velmi frustrující vidět smutný stav v ČR.“

## 6 Závěry výzkumného šetření

V rámci analýzy rozhovorů jsme dospěli k určitým výsledkům, které jsou v této kapitole uvedeny. Výsledky rozdělíme do čtyř oblastí, které korespondují s výzkumnými otázkami výzkumného šetření. V každé oblasti shrneme obsah jednotlivých rozhovorů. Na závěr zformulujeme odpověď na každou výzkumnou otázku zvlášť.

### **VO 1: Jak je odborníky hodnoceno zajištění školy hlavního vzdělávacího proudu všeho potřebného pro vzdělávání žáků s PAS?**

Z analýzy kvalitativních dat jednoznačně vyplynulo, že vzdělávání žáků s PAS nejčastěji probíhá formou společného vzdělávání. Tzn. že žáci s PAS se nejčastěji vzdělávají se svými vrstevníky – tedy žáky, kteří jsou na stejné mentální úrovni. Viz P<sub>2</sub>: „...termínem vrstevníci myslíme na úrovni mentálního věku. Nikoliv věku chronologického.“ Přičemž Chicago nabízí velmi široké spektrum různých typů škol, jak uvádí P<sub>1</sub>: „...máme tu nějaké katolické školy, židovské školy, všechny druhy škol pro různá náboženství.. české školy a kdo ví jaké ještě. Prostě všechny, na které si jenom vzpomenete.“

Co se týče toho, zda je škola hlavního vzdělávacího proudu schopna zajistit všechno potřebné pro žáky s PAS, pět participantů se shodlo na tom, že mohou. Participant P<sub>1</sub> zdůraznil, že jde hlavně o osobnosti lidí, kteří se podílí na tomto procesu, a o to, jak jsou schopni spolu vycházet – „... ale nakonec je to všechno o dětech. O osobnostech. O tom, jak spolu lidé vycházejí. Jak si rozumí. Všechny tyto faktory hrají u těchto dětí stejně velkou roli jako postižení samotné.“ Participantka P<sub>4</sub> je opačného názoru. Uvedla, že nemohou – a že soukromé školy jsou lepší: „Školy si myslí, že ano. Ale není tomu tak. Soukromé školy pro děti s PAS jsou lepší.“ Participantka P<sub>6</sub> nemá v současné době přímou zkušenost, ale stála za názorem, že rodiče dětí, které by nebyly schopny ve škole hlavního vzdělávacího proudu fungovat, tuto možnost ani nevyžadují: „Děti, se kterými pracuji, potřebují vysokou úroveň zdravotní péče a intenzivní terapie každý den. Takovou péči běžné školy nemohou poskytovat...“

Po analýze rozhovorů lze tedy shrnout, že odborníci hodnotí zajištění všech náležitostí školami hlavního vzdělávacího proudu kladně. Většina z nich tuto formu doporučuje. Považují však za důležité brát v potaz závažnost postižení a postoj učitele ke vzdělávání, ale i k dětem samotným.

## **VO 2: Jak je odborníky vnímána spolupráce hlavních aktérů společného vzdělávání žáků s PAS?**

V rozhovorech jsme se nesetkali s jedinou negativní odezvou, a proto právě tato oblast by mohla mnohé inspirovat.

P<sub>1</sub> konstatuje, že v poslední době je mnoho odborníků, kteří se setkávají v různých programech a na pravidelných schůzkách. Zmiňuje také zákon, který sehrává důležitou roli v celém procesu společného vzdělávání. P<sub>2</sub> označuje komunikaci za zcela zásadní. Stejně jako P<sub>1</sub> odkazuje na zákon: „... *Takže ve Spojených státech můžeme lidi popobnat k odpovědnosti tím, že alespoň jednou ročně vyhodnotíme účinnost této smlouvy ...*“, který přímo nařizuje, aby se všichni aktéři pravidelně setkávali. Vyzdvihuje také právoplatnou formu IEP, která v mnoha případech dokáže přimět lidi k odpovědnosti a lépe odvedené práci. P<sub>3</sub> uvádí, že každé dítě má svůj tým složený z různých odborníků. Podle ní by však spolupráce fungovala lépe, pokud by všichni tito odborníci pracovali společně ve třídě a mohli tak sledovat, jak pracují ostatní. P<sub>4</sub> vyzdvihuje roli případového manažera, který celý proces značně usnadňuje. P<sub>5</sub> považuje společnou práci za užitečnou, a to zejména z důvodu různých úhlů pohledu. P<sub>6</sub> přímo popisuje, jak spolupráce funguje: „... *Vytvořila jsem individuální vzdělávací plán žáka na příští rok, musela jsem vytvořit prezentaci o pokroku žáka za minulý rok a o plánu jeho dalšího vzdělávání. A škola, do které žák spadá, a hlavně rodiče žáka, jsou vždy přítomni a mají právo zpochybnit můj elaborát, diskutovat atd. U těchto jednání, která se týkají dětí, je přítomna celá řada lidí (ředitel speciální školy, case manager kmenové školy, všichni terapeutové, speciální pedagog, rodiče dítěte, sociální pracovník atd.) ...*“ – a opět zdůrazňuje důležitost legálního dokumentu IEP.

Všichni participanti hodnotili spolupráci kladně. Úspěch byl připisován hlavně vhodně nastaveným zákonům, které poskytují dobré podmínky pro fungování všech odborníků, kteří se na tomto procesu podílejí. Zdůrazněna byla také role případového manažera, který drží všechny pohromadě a celý proces je díky němu snadnější. Díky němu mají odborníci mnohdy více času na svou přímou činnost se žáky namísto administrativy.

## **VO 3: Jaká je dle odborníků připravenost učitelů a asistentů na společné vzdělávání žáků s PAS?**

Stejně jako v České republice i v Chicagu se najdou tací, kteří nejsou na společné vzdělávání žáků s PAS dostatečně připraveni, což uvádí třeba P<sub>5</sub> jako jeden z hlavních nedostatků společného vzdělávání: „*Spousta mylných představ nebo „starých“ způsobů*



*uvažování.*“ Podobně se vyjádřila i P<sub>3</sub>: „... obrovským problémem je způsob myšlení. Učitelé nejsou dostatečně připraveni na to, jak pomoci žákům se speciálními potřebami. Často se domnívají, že to není náplní jejich práce. Myslí si, že každé dítě by mělo umět to samé.“ Zdůrazňuje, že záleží hlavně na člověku. Podle P<sub>3</sub> množství studia a titulů neznamena automaticky lepšího učitele. P<sub>4</sub> dodává, že většina učitelů a asistentů absolvuje v oblasti speciální pedagogiky pravděpodobně jeden kurz, což podle ní nestačí, ale připisuje zásluhu případovému manažerovi: „Ale i dítě v běžné třídě bude mít případového manažera, který je zodpovědný za řízení jejich celkového vzdělávání. Hodně to pomáhá.“ P<sub>5</sub> oponuje tím, že vzdělání není jediná důležitá věc, kterou učitelé a asistenti potřebují, podle ní je v současnosti možné si spoustu informací dohledat. Co nám však může dát více než samotné vzdělání, je náš charakter a ochota: „... Takže podle mě je to hlavně o osobnostech, které by neměly být „úzkoprsé“ a které by neměly upadat do stereotypu. Klíčová je komunikace a spolupráce. A věřte mi, že kolikrát tyto schopnosti dokážou víc než nekonečné studium.“ P<sub>4</sub> zdůrazňuje rozdílnost přípravy učitelů v České republice a Chicagu, a to hlavně s ohledem na to, že v Chicagu je daleko více možností na co nejpřesnější zaměření, takže máme možnost spolupracovat s opravdovými odborníky, kteří se věnují do hloubky přímo jedné určité části. Obdobně reagoval i P<sub>1</sub>, který považuje připravenost za dostatečnou: „Ale je tu spousta jiných univerzit, které se zaměřují na speciální vzdělávání a na to, co se zaměřuješ ty. Na děti s autismem, že? Takže já bych řekl, že u nás je vzdělání už daleko.“

Připravenost učitelů a asistentů není ani v Chicagu zcela ideální, avšak z odpovědí můžeme říct, že tyto mezery jsou vybalancovány množstvím odborníků, kteří jsou ochotni spolupracovat. Neodmyslitelnou roli v připravenosti učitelů a asistentů hraje dle odborníků zejména jejich osobnost.

#### **VO 4: Jak vnímají odborníci finanční ohodnocení pedagogů a asistentů?**

V této oblasti byl P<sub>1</sub> jediný, kdo vnímá finanční ohodnocení pedagogů a asistentů kladně. Popisuje, že finanční ohodnocení je proměnlivé v závislosti na konkrétním městě, škole nebo zřizovateli. Pokud však někdo není spokojený a chtěl by vydělávat více, možnosti tam jsou. P<sub>2</sub> taktéž zdůrazňuje proměnlivost a to, že ohodnocení není zdaleka takové, jaká je skutečná hodnota práce pedagogů. Dodává však, že dle jeho zkušeností jsou platy učitelů v Chicagu rozhodně větší než v České republice. Stejně tak se nechala slyšet i P<sub>3</sub>: „Nemyslím si, že jsme na tom úplně zle. Ale samozřejmě že si zaslouží mnohem větší plat. Je to dřina.“ P<sub>4</sub> a P<sub>5</sub> vyjadřují nespokojenost s finančním ohodnocením. Ale P<sub>5</sub> dodává, že k učitelství se vážou různé výhody, jako je například zdravotní pojištění, dovolené

a důchody. P<sub>6</sub> specifikuje, že asistent pedagoga nepotřebuje vzdělání a kvalifikaci, proto dostává minimální plat. Ohledně ohodnocení pedagogů dodává: „*Učitelé bohatí nejsou. Kdo chce vydělávat pořádné peníze, do školství nejde.*“

Při hledání odpovědi na výzkumnou otázku 4 jsme zjistili, že ohodnocení pedagogů a asistentů závisí na mnoha proměnných, proto účastníci nebyli schopni přesně říct, jak jej vnímají. Ve výsledku však polovina hodnotila kladně a polovina negativně.

## 7 Diskuse a závěrečná doporučení pro praxi

Výzkum lze považovat za ojedinělý, jelikož stejně specificky zaměřený výzkum provedený na území USA není v současné době v rámci České republiky k nalezení. Výzkumy, provedené pouze na území České republiky, které se týkají společného vzdělávání žáků s PAS, jsou součástí systematické rešerše literatury. Tyto výzkumy poukazovaly zejména na problémy společného vzdělávání. Konkrétně byla zjištěna neuspokojivá úroveň vzdělání pedagogických a nepedagogických pracovníků, nedostatečná spolupráce hlavních aktérů a jejich nízké finanční ohodnocení. Žádný z výzkumníků se však nepokusil najít řešení prostřednictvím kontaktování odborníků z USA. Přičemž je známo, že ve Spojených státech amerických probíhá výzkum této problematiky téměř tři desetiletí (Ryndak a kol., 2014, s. 70), a tak mohou disponovat podrobnějším poznáním různých aspektů společného vzdělávání (Sedláčková, Kantor a kol., 2021). Mimo tyto výzkumy byla v roce 2016 provedena parlamentním institutem srovnávací studie společného vzdělávání napříč evropskými státy, s akcentem na shrnutí situace ve Finsku a Velké Británii, kde je na tento typ vzdělávání kladen velký důraz.

Mezi patrné limity naší studie můžeme zařadit vzdálenost mezi výzkumníkem a výzkumným souborem, kdy jsme byli nuceni k provedení rozhovorů pouze on-line, a tak mohlo dojít k vzájemnému nepochopení, uniknutí informací, a to vzhledem i k odlišnému mateřskému jazyku těchto dvou stran. Tyto limity jsme se však snažili minimalizovat a všechny přeložené výpovědi byly zkontrolovány rodilým mluvčím.

Už ze základní rešerše literatury pro tuto práci bylo zjištěno, že celkový systém funguje zcela odlišně, proto není možné tyto dva systémy srovnávat, a i při vyvozování výsledků je nutné mít na paměti rozdíly týkající se vzdělávacích soustav v obou státech, sociálně-historický kontext, organizace, lokální podmínky jednotlivých škol apod. (Mariga a kol., 2014).

Společné vzdělávání je vnímáno odborníky z USA jako samozřejmá součást školství, což vypovídá o tom, že tato forma vzdělávání je hojně využívána. Z praktické části diplomové práce vyplynula skutečnost, že i v Chicagu se stále potýkají s problémy v oblasti společného vzdělávání, které jsou však oproti České republice minimální. Co se týče kvalifikace pedagogických a nepedagogických pracovníků, bylo zjištěno, že důraz je kladen hlavně na připravenost osobnostní. Připravenost odbornou zastává celý tým, který je dítěti přidělen a skládá se převážně ze speciálního pedagoga, logopeda, ABA terapeuta, zdravotní sestry nebo lékaře – podle toho, co konkrétní dítě potřebuje za péči. Byly

odhaleny pozice odborníků, které v České republice nejsou, a ukázalo se, jak důležité funkce v procesu společného vzdělávání zastávají.

Diplomová práce by mohla značně přispět k možným inovacím společného vzdělávání žáků nejen u žáků s PAS v České republice. Inspirace by mohla pramenit zejména ze systému vypracovávání IVP, na jehož tvorbě se podílí řada specialistů. Jak sami odborníci vypověděli, jedná se o právoplatnou smlouvu, tudíž všechny strany jsou tím zavázány k co nejdůslednějšímu plnění. Zavedení této formy IVP v České republice by znamenalo úpravy v legislativě. Ke správnému fungování této inovace by bylo nevyhnutelné zřízení nové pozice případového manažera v České republice, který by byl přidělen každému dítěti a provázel by jej po celou dobu vzdělávání, stejně tak i jeho rodinu a ostatní specialisty, mezi kterými by byl hlavním koordinátorem. Jeho náplní práce by bylo pořádání případových konferencí, zastávání administrativních činností a dohlížení na plnění stanovených cílů. Což by mohlo znamenat daleko intenzivnější a pružnější spolupráci všech zúčastněných a zároveň ušetření práce a času pedagogů.

Co se týče nedostatečného vzdělání asistentů pedagoga, práce asistenta by mohla být udělována primárně studentům vysokých škol s pedagogickým zaměřením, zejména budoucím speciálním pedagogům, u kterých již předpokládáme, že nabyli alespoň základní vědomosti v této oblasti. Tato možnost by pro studenty znamenala nejen vedlejší přivýdělek, ale také výjimečné zkušenosti, které pak uplatní ve své budoucí praxi. Uvědomujeme si však, že je na ně vytvářen značný tlak ze strany vysokých škol, a ne vždy jim vyhověno v sestavování rozvrhu či náhradě výuky.

Tyto výsledky by mohly najít své uplatnění u ministerstva školství České republiky, jelikož přináší ucelený přehled aktuálních slabín společného vzdělávání, přičemž vychází z přímých zkušeností odborníků a jejich praxe. Nabízí celou řadu podnětů pro zavedení drobných změn, které by ve výsledku znamenaly velký krok kupředu.

Dále by tato diplomová práce mohla sloužit jako studijní opora pro studenty učitelství, které zajímá, jak probíhá společné vzdělávání ve Spojených státech amerických. Mohla být také námětem pro pokračování ve výzkumném šetření dané problematiky. Budoucí badatelé by se mohli zaměřit na to, zda by u českých učitelů, speciálních pedagogů, asistentů nebo pracovníků poradenských zařízení byl o pozici případového manažera zájem, případně co by od něj v praxi očekávali. Možností dalšího navázání na tuto problematiku je tedy více.

## Závěr

Tato diplomová práce byla zaměřena na zjištění aktuálního stavu společného vzdělávání žáků s PAS formou rešerše literatury, při němž byla zjištěna existence řady negativně ovlivňujících faktorů, které celý proces významně znesnadňují. Pro nalezení možného řešení těchto problémů byli zkontaktováni odborníci z metropolitní oblasti Chicaga.

Výzkumné šetření bylo rozděleno do dvou dílčích cílů. Pro splnění prvního dílčího cíle byla provedena analýza české odborné literatury, kde byly zpracovány výzkumné poznatky z oblasti společného vzdělávání žáků s PAS na 1. stupni základní školy, prostřednictvím vhodně zvolené databáze společně s hledanými slovy. Následně byla provedena syntéza dat získaných z těchto databází. Systematickou rešerší byly zjištěny nejčtenější překážky. Konkrétně se jednalo o nedostatečné vzdělání pedagogických i nepedagogických pracovníků, jejich neuspokojivé finanční ohodnocení a nízkou spolupráci všech hlavních aktérů. Zmíněno bylo také nadměrné množství administrativy na úkor přímé činnosti, o něco méně byly zastoupeny potíže s příliš velkým počtem žáků ve třídě anebo nevhodně nastavená legislativa.

Pro splnění druhého dílčího cíle byly zvolena kvalitativní metoda a byly uskutečněny polostrukturované rozhovory s odborníky z metropolitní oblasti Chicaga. Následovala analýza získaných dat, ze kterých byly vyvozeny odpovědi na výzkumné otázky. Všichni odborníci poskytli naprosto jedinečné informace, které by mohly mít velký dopad na vývoj společného vzdělávání nejen žáků s PAS.

Na popud výpovědí odborníků bylo navrženo několik doporučení pro praxi, která by mohla tyto problémy vyřešit. Týkalo se to především tvorby IVP, kdy byly navrženy úpravy v legislativě, zřízení nové pozice ve školství, což by mohlo vyřešit obtíže jak se spoluprací všech účastníků společného vzdělávání, tak s legislativou, ale také se zatížením učitelů nadměrnou administrativou.

Byly nastíněny způsoby vzdělávání pedagogických i nepedagogických pracovníků, kdy hlavní důraz byl kladen na stránku osobnostní. Upozornováno bylo také na fakt, že v procesu společného vzdělávání hraje roli několik specialistů, tudíž speciální vzdělání u běžných učitelů či asistentů není nutně vyžadováno.

Finanční ohodnocení se odvíjí od mnoha proměnných, proto nebylo nalezeno jednoznačné řešení tohoto problému. Tyto proměnné byly však popsány a vysvětleny, tudíž i v této oblasti se můžeme Spojenými státy inspirovat.

Závěrem bychom chtěli říct, že společné vzdělávání je velmi náročný proces, který vyžaduje především změnu myšlení a postojů společnosti. Uvědomujeme si, že to nelze nařídit, ani změnit ze dne na den. Ale na druhou stranu souhlasíme s Průchou (2021) který uznává, že doposud není známo, že by se nějaký český prezident stavěl za společné vzdělávání – a to nejen dětí s PAS – tak vehementně, kriticky ale i optimisticky, jako jsme tomu byli svědky napříč historií Spojených států amerických.

## Seznam použité literatury a zdrojů

### Literární zdroje

BAKER, Stanley B., GERLER, Edwin R. *School Counseling for the 21th Century (5th Edition)*. North Carolina: Pearson, 2007. ISBN 978-0131890374.

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5930-6.

COTTINI, Lucio, Giacomo VIVANTI, Benedetta BONCI a Rita CENTRA. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče*. Přeložila Jana BÍLKOVÁ. [Praha]: Logos, [2017]. ISBN 978-80-906707-1-6.

HOSSAIN, Mokter. *An Overview of Inclusive Education in the United States v Communication, Technology for Students in Special Education and Gifted Programs*. USA: Information Science Reference, 2012. ISBN 978-1-60960-879-8.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír, KOMÁREK. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.

JÍLEK, Dalibor, Jaroslav VĚTROVSKÝ a Katarína ŠMIGOVÁ. *Segregace, vzdělávací příležitost a závazky států*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. Lidská práva. ISBN 978-80-7478-762-1.

KAUFMANN, Jean-Claude. *Chápající rozhovor*. Praha: SLON, 2010. ISBN 978-80-7419-033-9.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-90-9.

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

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

- LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LUŽNÝ, Dušan. *Metodologie společenských věd*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3667-8.
- MINISTRY OF EDUCATION. *Effective educational practices for students with autism spectrum disorders: A resource guide*. Ontario, 2007. ISBN 978-1-4249-4957-1
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.
- NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠŤOVÍČKOVÁ, a kol. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019. ISBN 978-80-7571-025-3.
- OSGOOD, Robert L. *The History of Inclusion in the United States*. Indianapolis: Gallaudet University Press, 2005. ISBN 978-1563683183.
- PANČOCHA, K. *Etika výzkumu ve speciální pedagogice*. In *Etika ve vědách o výchově*. 1. vydání. Olomouc: ČPdS, 2010. od s. 342-348, 7 s. ISBN 978- 80-244-2654-9.
- PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3247-2.
- PLEVOVÁ, Irena. *Základy psychoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-3505-3.
- PRŮCHA, Jan. *Vzdělávací systémy v zahraničí: encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer, 2017. ISBN 978-80-7552-845-2.
- PRŮCHA, Jan. *USA – školství a vzdělávání v kulturním kontextu*. Praha: Wolters Kluwer, 2021. ISBN 978-80-7676-141-4.
- RAVITCH, Sharon M., MITTENFELNER CARL, Nicole. *Qualitative Research – Bridging the Conceptual, Theoretical and Methodological*. Los Angeles: Sage, 2021. ISBN 9781544333823
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.



ROCK, E., LEFF, E. *The professional school counselor and students with disabilities*. In ERFORD, B.T.: *Transforming the School Counseling Profession*. Pearson College Div: 2007. ISBN 978-0131702752.

RŮŽIČKA, Michal, Lucia PASTIERIKOVÁ, Monika SMOLÍKOVÁ, Kateřina FIALOVÁ a Pavlína BASLEROVÁ. *Speciální pedagog a další aktéři školního poradenského pracoviště ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5704-8.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie. 4., přeprac. a dopl. vyd.* Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.

SEDLÁČKOVÁ, Dagmar, Jirí KANTOR, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA. *Společné vzdělávání a role rodičů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-244-5951-6.

SLÁDEČKOVÁ, Soňa a Irena SOBOTKOVÁ. *Dětský autismus v kontextu rodinné resilience*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4219-8.

ŠARNÍKOVÁ, Gabriela. *Bedecké společného vzdělávání*. Přeložil Kateřina HAMPLOVÁ. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5606-5.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, BINAROVÁ, Ivana a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 80-244-0629-2.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Facilitativní mediace: řešení konfliktu prostřednictvím mediátora*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0091-8.

ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

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

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

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

URBANOVSKÁ, Eva. *Jak pracovat s žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2678-5.

VORLÍČEK, Radek. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku?: pohled do konkrétních základních škol*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. ISBN 978-80-7465-387-2.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: důležitá část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5713-0.

## Internetové zdroje

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* [online]. 2014 [cit. 2021-11-03]. Dostupné z: <http://www.dsm5.org/about/Pages/faq.aspx>

AMERICAN SCHOOL COUNSELOR ASSOCIATION. *Who are School Counselors?* [online] [cit. 2022-13-02]. Dostupné z: [www.schoolcounselor.org/content](http://www.schoolcounselor.org/content)

AMERICAN SCHOOL COUNSELOR ASSOCIATION. *Why Elementary School Counselors?* [online] [cit. 2022-13-02]. Dostupné z: [www.schoolcounselor.org/content](http://www.schoolcounselor.org/content)

ASSOCIATION FOR CHILDREN'S MENTAL HEALTH. *What to expect if your family is involved in wraparound* [online]. [cit. 2022-15-4]. Dostupné z: <http://www.acmh-mi.org/get-information/childrens-mental-health-101/expect-accessing-mental-health-services-using-public-mental-health-services/at-a-wraparound-meeting/>

BAMFORD, Janet. *A Board Member's Guide to the Basics of Special Education: An Overview of how special education programs work* [online]. 2015 [cit. 2021-11-03]. Dostupné z: <https://www.njsba.org/news-publications/school-leader/januaryfebruary-2015-volume-45-4/a-board-members-guide-to-the-basics-of-special-education/>

CPS ELEMENTARY SCHOOL COUNSELOR BROCHURE. *Mission statement, roles and responsibilities for the elementary school counselor* [online]. 2007 [cit. 2021-11-03]. Dostupné z: <https://www.cps.edu>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva – Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017*. [online] 2017. [cit. 2021-13-4]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Spolecne-vzdelavani-ve-skolnim-ro>

DEPARTMENT OF EDUCATION, OHIO. *Individualized Education Program* [online]. 2012 [cit. 2021-13-4]. Dostupné z: <https://www.pdfFiller.com/56079012-fillable-pr-07-individualized-form>

FRANKLIN, Debra J. *Elementary School Counselor's Perception of Their Role and Function as Case Managers in Chicago Public Schools* [online]. Chicago: Loyola University Chicago, 2010. [cit. 2022-31-3]. Dizertační práce. Dostupné z: [https://ecommons.luc.edu/luc\\_diss/67](https://ecommons.luc.edu/luc_diss/67)

GENERÁLNÍ KONZULÁT ČESKÉ REPUBLIKY, NEW YORK: *Vzdělávací systém USA*. [online]. [cit. 2022-31-3]. Dostupné z: [https://www.mzv.cz/consulate.newyork/cz/dalsi\\_uzitecne\\_informace/skolstvi/vzdelavaci\\_system\\_usa/index.html](https://www.mzv.cz/consulate.newyork/cz/dalsi_uzitecne_informace/skolstvi/vzdelavaci_system_usa/index.html)

HANUŠOVÁ, Kateřina & DAŇKOVÁ, Šárka & ZVOLSKÝ, Miroslav. *Překlad 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. 2020 [cit. 2022-31-3]. Dostupné z: [https://www.creativeconnections.cz/medsoft/2020/Medsoft\\_2020\\_Hanusova.pdf](https://www.creativeconnections.cz/medsoft/2020/Medsoft_2020_Hanusova.pdf)

HOSSAIN, Mokter. *An Overview of Inclusive Education in the United States* [online]. 2012 [cit. 2021-31-3]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/236031323\\_An\\_Overview\\_of\\_Inclusive\\_Education\\_in\\_the\\_United\\_States](https://www.researchgate.net/publication/236031323_An_Overview_of_Inclusive_Education_in_the_United_States)

MARTANOVÁ, Veronika. Typologie rizikového chování. [online]. 2014 [cit. 2022-15-04]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/typologie-rizikoveho-chovani>

MARCUS, Lee M., KUNCE, Linda J., SCHOPLER, Eric. *Working with Families* [online]. 2013 [cit. 2022-15-04]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/315723034\\_Working\\_with\\_Families](https://www.researchgate.net/publication/315723034_Working_with_Families)

MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ (MKN-10). *Aktualizované vydání k 1. 1. 2022* [online]. 2022 [cit. 2022-11-03]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz>

MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ (MKN-10). *Poruchy psychického vývoje (F80-F89)* [online]. 2022 [cit. 2022-11-03]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>

MORIN, Amanda. IEP case managers: *A guide for parents* [online] [cit. 2022-15-04]. Dostupné z: <https://www.understood.org/en/articles/iep-case-managers-a-guide-for-parents>

RUDY, Lisa JO. *Educational Options for Children With Autism* [online]. 24. 3. 2022. [cit. 2021-31-3]. Dostupné z: <https://www.verywellhealth.com/educational-options-for-children-with-autism-260393>

SCANLON, David, CALHOON, Mary Beth, BERKELEY, Sheri. *Making FAPE Appropriate Now for Students with Learning Disabilities* [online]. 2021 [cit. 2022-14-02]. Dostupné z: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ldrp.12262?casa\\_token=Rr\\_D-6-588IAAAAA%3AKD474xQ39T24wSP\\_7hPT\\_HVOCF8kxXCh6JqMa4HBWc0N30kOpYEEhkXCmulLRZ4KS2ToeH0LIhurOmHG](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ldrp.12262?casa_token=Rr_D-6-588IAAAAA%3AKD474xQ39T24wSP_7hPT_HVOCF8kxXCh6JqMa4HBWc0N30kOpYEEhkXCmulLRZ4KS2ToeH0LIhurOmHG)

SEE WRITE HEAR. *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* [online]. 2022 [cit. 2022-14-02]. Dostupné z: <https://www.seewritehear.com/learn/individuals-with-disabilities-education-act-idea/>

THOROVÁ, Kateřina: *Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11)* [online]. 2021 [cit. 2022-14-02]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

TIMMONS, Vianne, BREITENBACH, Marlene M., MACLSAAC, Melissa. *Educating Children about Autism in an Inclusive Classroom* [online]. 2006 [cit. 2022-14-02]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/237833840\\_Educating\\_Children\\_about\\_Autism\\_in\\_an\\_Inclusive\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/237833840_Educating_Children_about_Autism_in_an_Inclusive_Classroom)

UNESCO, 1994. *The Salamanca statement and Framework for action on Special Needs Education* [online]. Salamanca, Spain: UNESCO, s. 6. [cit. 2022-3-31]. Dostupné z: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

UNESCO, 1999. *Salamanca Five Years On.: A review of UNESCO Activities in the Light of the Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. France: UNESCO, s. 5. [cit. 2022-3-31]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001181/118118eo.pdf>

UNESCO, 2000. *The Dakar Framework for Action* [online]. France: UNESCO, s. 15. [cit. 2022-31-3]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *A Guide to the Individualized Education Program*. [online]. 2000 [cit. 2022-13-02]. Dostupné z: <http://www.ed.gov/offices/OSERS>

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *A history of the Individuals With Disabilities Education Act*. [online] [cit. 2022-3-31]. Dostupné z: <https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History>

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *International statistical classification of diseases and related health problems, ICD-10, Fifth edition* [online] 2022. [cit. 2021-31-3] Dostupné z: <https://www.icd10data.com/ICD10CM/Codes>

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)*. [online]. 2018 [cit. 2022-14-02]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

## **Legislativa**

ČESKO. Ústavní zákon č. 23/1991 Sb. ze dne 8. února 1991, kterým se uvozuje Listina základních práv a svobod jako ústavní zákon Federálního shromáždění České a Slovenské Federativní Republiky. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz> a <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>.

ČESKO. Ústavní zákon č. 1/1993 Sb. ze dne 28. prosince 1992, Ústava České republiky. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz> a <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 10. listopadu 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz> a <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>.

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 10. listopadu 2004, o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, v platném znění. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz> a <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>.

ČESKO. Vyhláška č. 48/2005 Sb. ze dne 25. ledna 2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz> a <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>.

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb., ze dne 17. února 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz> a <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>.

ČESKO. Vyhláška č. 27 ze dne 28. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbírka zákonů České republiky, 2016, částka 10, s. 234-312. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz> a <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>.

USA. Individuals With Disabilities Education Act of 1990, Pub. L. No. 101-336, §.2, 104 Stat. 328 (1991). Dostupné z: <https://www.congress.gov/bill/102nd-congress/senate-bill/1106>

USA. Individuals with Disabilities Education Act of 2004, Pub. L. No. 108-446. 118 Stat. 2647 (2004). Dostupné z: <https://www.p12.nysed.gov/specialed/idea>

USA. No Child Left Behind Act of 2001. Pub. L. No. 107-110. (2001). Dostupné z: <https://www.congress.gov/bill/107th-congress/house-bill/1>

## Seznam zkratek

ADA – Americans with Disabilities Act

a kol. – a kolektiv

APA – American Psychiatric Association

APLA – Aktivní podpora lidí s autismem

apod. – a podobně

ASD – Autism Spectrum Disorder

CNS – centrální nervová soustava

č. – číslo

ČNR – Česká národní rada

ČOSIV – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

ČR – Česká republika

DL – Dominant Language

DSM – Americký statický manuál, Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders

EAHCA – Education for All Handicapped Children Act

EHA – Education for All Handicapped Children Act

ESEA – The Elementary and Secondary Act

ESSA – Every Student Succeeds Act

FAPE – Free Appropriate Public Education

Ibid. – tamtéž

ICD – International Classification of Diseases and Related Health Problems

IDEA – Individuals with Disabilities Education Act

IDEIA – Individuals with Disabilities Education Improvement Act

IEE – Independent Educational Evaluation

IEP – Individualized Education Program

IFSP – Individualized Family Service Plan (Individuální plán rodinných služeb)

IQ – Inteligenční kvocient

ISBE – Illinois State Board of Education

IVP – Individuální vzdělávací plán

LRE – Least restrictive environment

MKF – Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NAEP – The Nation's Report Card (Národní ústav pro měření vzdělávání)

např. – například

NAPIV – Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

NAUTIS – Národní ústav pro autismus

NCLB – No Child Left Behind Act

NGO – Non-Governmental Organization(s) (nevládní organizace)

NIMAC – National Instructional Materials Access Center

NIMAS – National Instructional Materials Accessibility Standards

NSC – Neighbourhood School Concept

odst. – odstavec

OSN – Organizace spojených národů

OSS – Office of Specialized Services

org. – organizace

P – participant

PAS – Poruchy autistického spektra

PDDs – Pervasive Developmental Disorders

PLPP – plán pedagogické podpory



Popř. – popřípadě

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

PVP – pervazivní vývojová porucha

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZV-LMP – Příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP

s. – strana

Sb. – sbírka

SEA – State Education Agency (státní vzdělávací agentura)

SEN – Special educational needs (speciální vzdělávací potřeby)

SPC – speciálně-pedagogické centrum

Srov. – srovnání

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenská pracoviště

ŠPZ – školní poradenské zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program

Tzn. – to znamená

Tzv. – takzvaný

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

U.S. – United States

USA – The United States of America

USC – United States Code (zákoník Spojených států)

VO – výzkumná otázka

vs. – versus

ZŠ – základní škola

## Seznam tabulek

<b>Tabulka 1:</b> Přehled hledaných slov nebo slovních spojení a použitých databází .....	51
<b>Tabulka 2:</b> Přehled nalezených výsledků se zadávanými slovy, slovními spojeními .....	52
<b>Tabulka 3:</b> Korespondující výsledky s dílčím cílem diplomové práce .....	53
<b>Tabulka 4:</b> Počty korespondujících výsledků po odstranění duplikátů v rámci jednotlivých databází.....	54
<b>Tabulka 5:</b> Popis výzkumného souboru .....	79

## Seznam příloh

**Příloha 1:** Formulář individuálního vzdělávacího plánu - IEP

**Příloha 2:** Vznik společného vzdělávání v České republice

**Příloha 3:** Vznik společného vzdělávání v USA

**Příloha 4:** Otázky rozhovoru v angličtině

**Příloha 5:** Otázky rozhovoru v češtině

**Příloha 6:** Rozhovor č. 1 – Participant P<sub>1</sub>

**Příloha 7:** Rozhovor č. 2 – Participant P<sub>2</sub>

**Příloha 8:** Rozhovor č. 3 – Participant P<sub>3</sub>

**Příloha 9:** Rozhovor č. 4 – Participant P<sub>4</sub>

**Příloha 10:** Rozhovor č. 5 – Participant P<sub>5</sub>

**Příloha 11:** Rozhovor č. 6 – Participant P<sub>6</sub>

**Příloha 1: Formulář individuálního vzdělávacího plánu – IEP<sup>10</sup>**

<h1 style="margin: 0;">IEP Individualized Education Program</h1>																			
THIS IEP WILL BE IMPLEMENTED DURING THE REGULAR SCHOOL TERM UNLESS NOTED IN GENERAL FACTORS																			
<p><b>CHILD'S INFORMATION</b></p> <p>NAME: _____ ID NUMBER: _____</p> <p>STREET: _____ GENDER: _____ GRADE: _____</p> <p>CITY: _____ STATE: OH _____ ZIP: _____</p> <p>DATE OF BIRTH: _____</p> <p>DISTRICT OF RESIDENCE: _____ COUNTY OF RESIDENCE: _____</p> <p>DISTRICT OF SERVICE: _____</p> <p>Will the child be 14 years old before the end of this IEP? YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>  <small>(Changes content of Sections 4 and 5)</small></p> <p>Is the child a ward of the state? YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p> <p>If yes, provide the name of the surrogate parent:</p> <p>_____</p>		<p><b>MEETING INFORMATION</b></p> <p>MEETING DATE: _____</p> <p>MEETING TYPE:</p> <p><input type="checkbox"/> INITIAL IEP</p> <p><input type="checkbox"/> ANNUAL REVIEW</p> <p><input type="checkbox"/> REVIEW OTHER THAN ANNUAL REVIEW</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> AMENDMENT</p> <p><input type="checkbox"/> OTHER _____</p>																	
<p><b>PARENTS' / GUARDIAN INFORMATION</b></p> <p>NAME: _____</p> <p>STREET: _____</p> <p>CITY: _____ STATE: OH _____ ZIP: _____</p> <p>HOME PHONE: _____ WORK PHONE: _____</p> <p>CELL PHONE: _____ EMAIL: _____</p> <p>NAME: _____</p> <p>STREET: _____</p> <p>CITY: _____ STATE: OH _____ ZIP: _____</p> <p>HOME PHONE: _____ WORK PHONE: _____</p> <p>CELL PHONE: _____ EMAIL: _____</p>		<p><b>IEP TIME LINES</b></p> <p>ETR COMPLETION DATE: _____</p> <p>NEXT ETR DUE DATE: _____</p> <p>IEP EFFECTIVE DATES</p> <p>START: _____</p> <p>END: _____</p> <p>NEXT IEP REVIEW: _____</p> <p>IEP BY 3rd BIRTHDAY? YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>  <small>(If transitioning from EI services)</small></p>																	
<p><b>OTHER INFORMATION:</b></p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>		<p><b>IEP FORM STATUS</b>  <small>(Check when complete)</small></p> <p><input type="checkbox"/> 1. FUTURE PLANNING</p> <p><input type="checkbox"/> 2. SPECIAL INSTRUCTIONAL FACTORS</p> <p><input type="checkbox"/> 3. PROFILE</p> <p><input type="checkbox"/> 4. POSTSECONDARY TRANSITION</p> <p><input type="checkbox"/> 5. POSTSECONDARY TRANSITION SERVICES</p> <p><input type="checkbox"/> 6. MEASURABLE ANNUAL GOALS</p> <p><input type="checkbox"/> 7. SPECIALLY DESIGNED SERVICES</p> <p><input type="checkbox"/> 8. TRANSPORTATION AS A RELATED SERVICE</p> <p><input type="checkbox"/> 9. NONACADEMIC AND EXTRA CURRICULAR</p> <p><input type="checkbox"/> 10. GENERAL FACTORS</p> <p><input type="checkbox"/> 11. LEAST RESTRICTIVE ENVIRONMENT</p> <p><input type="checkbox"/> 12. STATEWIDE AND DISTRICT TESTING</p> <p><input type="checkbox"/> 13. MEETING PARTICIPANTS</p> <p><input type="checkbox"/> 14. SIGNATURES</p>																	
<p><b>AMENDMENTS:</b> (Complete only if amending the IEP)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;">IEP SECTION AMENDED</th> <th style="width: 45%;">THE SCHOOL DISTRICT AND PARENTS HAVE AGREED TO MAKE THE FOLLOWING CHANGES TO THE IEP</th> <th style="width: 15%;">DATE OF AMENDMENT</th> <th style="width: 30%;">PARTICIPANT &amp; ROLE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>				IEP SECTION AMENDED	THE SCHOOL DISTRICT AND PARENTS HAVE AGREED TO MAKE THE FOLLOWING CHANGES TO THE IEP	DATE OF AMENDMENT	PARTICIPANT & ROLE												
IEP SECTION AMENDED	THE SCHOOL DISTRICT AND PARENTS HAVE AGREED TO MAKE THE FOLLOWING CHANGES TO THE IEP	DATE OF AMENDMENT	PARTICIPANT & ROLE																
PR-07IEP FORM REVISED BY ODE: MAY 22, 2012		PAGE 1 of 13																	

<sup>10</sup> DEPARTMENT OF EDUCATION, OHIO. *Individualized Education Program*. [online] 2012. [cit. 2021-13-4] Dostupné z: <https://www.pdfFiller.com/56079012-fillable-pr-07-individualized-form>

1 FUTURE PLANNING

Empty box for future planning notes.

2 SPECIAL INSTRUCTIONAL FACTORS

Items checked "YES" will be addressed in this IEP:

- Does the child have behavior which impedes his/her learning or the learning of others? YES NO
Does the child have limited English proficiency? YES NO
Is the child blind or visually impaired? YES NO
Does the child have communication needs (required for deaf or hearing impaired)? YES NO
Does the child need assistive technology devices and/or services? YES NO
Does the child require specially designed physical education? YES NO

3 PROFILE

CHILD'S PROFILE:

Empty box for child's profile notes.

**4 POSTSECONDARY TRANSITION**

FOR 14 YEARS AND OLDER  
(or younger if appropriate)

A STATEMENT OF TRANSITION SERVICE NEEDS OF THE CHILD THAT FOCUSES ON THE CHILD'S COURSE OF STUDY

FOR 16 YEARS AND OLDER  
(or younger if appropriate)

**AGE APPROPRIATE TRANSITION ASSESSMENTS**

Summarize the results of the age-appropriate transition assessment data in the space below, indicating the source of the assessment(s) and the relevant information for transition planning

**5 POSTSECONDARY TRANSITION SERVICES**

**POSTSECONDARY EDUCATION AND TRAINING** (optional for 15 and younger)

<b>MEASURABLE POSTSECONDARY GOAL:</b>			
COURSES OF STUDY:		NUMBERS OF ANNUAL GOAL(S)	
TRANSITION SERVICE/ACTIVITY	PROJECTED BEGINNING DATE	ANTICIPATED DURATION	PERSON/AGENCY RESPONSIBLE

**EMPLOYMENT** (optional for 15 and younger)

<b>MEASURABLE POSTSECONDARY GOAL:</b>			
COURSES OF STUDY:		NUMBERS OF ANNUAL GOAL(S)	
TRANSITION SERVICE/ACTIVITY	PROJECTED BEGINNING DATE	ANTICIPATED DURATION	PERSON/AGENCY RESPONSIBLE

**INDEPENDENT LIVING** (As appropriate)

**MEASURABLE POSTSECONDARY GOAL:**

COURSES OF STUDY:	NUMBERS OF ANNUAL GOAL(S)
-------------------	---------------------------

TRANSITION SERVICE/ACTIVITY	PROJECTED BEGINNING DATE	ANTICIPATED DURATION	PERSON/AGENCY RESPONSIBLE

Target date for child to Graduate:



**6 MEASURABLE ANNUAL GOALS**

NUMBER: \_\_\_\_\_ AREA: \_\_\_\_\_

PRESENT LEVEL OF ACADEMIC ACHIEVEMENT AND FUNCTIONAL PERFORMANCE

MEASURABLE ANNUAL GOAL

METHOD(S)

METHOD FOR MEASURING THE CHILD'S PROGRESS TOWARDS ANNUAL GOAL

- |                                |                            |                 |
|--------------------------------|----------------------------|-----------------|
| a. Curriculum Based Assessment | e. Short-Cycle Assessments | i. Work Samples |
| b. Portfolios                  | f. Performance Assessments | j. Inventories  |
| c. Observation                 | g. Checklists              | k. Rubrics      |
| d. Anecdotal Records           | h. Running Records         |                 |

MEASURABLE OBJECTIVES

NUM	OBJECTIVE
.1	
.2	
.3	
.4	
.5	
.6	

METHOD AND FREQUENCY FOR REPORTING THE CHILD'S PROGRESS TO PARENTS

- Written report  
 Email      Reported every  weeks  
 Phone call  
 Journal entry  
 The child's progress will be reported to the child's parents each time report cards are issued  
 Other \_\_\_\_\_

*Note: Progress Reports must be provided to parents of a child with a disability at least as often as report cards are issued to all children. If the district provides interim reports to all children, progress reports must be provided to all parents of a child with a disability.*

**6 MEASURABLE ANNUAL GOALS**

NUMBER: \_\_\_\_\_ AREA: \_\_\_\_\_

PRESENT LEVEL OF ACADEMIC ACHIEVEMENT AND FUNCTIONAL PERFORMANCE

MEASURABLE ANNUAL GOAL

METHOD(S)

METHOD FOR MEASURING THE CHILD'S PROGRESS TOWARDS ANNUAL GOAL

- |                                |                            |                 |
|--------------------------------|----------------------------|-----------------|
| a. Curriculum Based Assessment | e. Short-Cycle Assessments | i. Work Samples |
| b. Portfolios                  | f. Performance Assessments | j. Inventories  |
| c. Observation                 | g. Checklists              | k. Rubrics      |
| d. Anecdotal Records           | h. Running Records         |                 |

MEASURABLE BENCHMARKS

NUM	BENCHMARK	DATE OF MASTERY
.1		
.2		
.3		
.4		
.5		

METHOD AND FREQUENCY FOR REPORTING THE CHILD'S PROGRESS TO PARENTS

- Written report  
 Email      Reported every  weeks  
 Phone call  
 Journal entry  
 The child's progress will be reported to the child's parents each time report cards are issued  
 Other \_\_\_\_\_

*Note: Interim Progress Reports must be provided to parents of a child with a disability at least as often as report cards are issued to all children. If the district provides interim reports to all children, progress reports must be provided to all parents of a child with a disability.*

**7 DESCRIPTION(S) OF SPECIALLY DESIGNED SERVICES**

TYPE OF SERVICE	GOAL(S) ADDRESSED	PROVIDER TITLE	LOCATION OF SERVICES
<b>SPECIALLY DESIGNED INSTRUCTION:</b>			
BEGIN:	END:	AMOUNT OF TIME:	FREQUENCY:
BEGIN:	END:	AMOUNT OF TIME:	FREQUENCY:
BEGIN:	END:	AMOUNT OF TIME:	FREQUENCY:
<b>RELATED SERVICES:</b>			
BEGIN:	END:	AMOUNT OF TIME:	FREQUENCY:
BEGIN:	END:	AMOUNT OF TIME:	FREQUENCY:
BEGIN:	END:	AMOUNT OF TIME:	FREQUENCY:
<b>ASSISTIVE TECHNOLOGY:</b>			
BEGIN:	END:	AMOUNT OF TIME:	FREQUENCY:
BEGIN:	END:	AMOUNT OF TIME:	FREQUENCY:
<b>ACCOMMODATIONS:</b>			
BEGIN:	END:	AMOUNT OF TIME:	FREQUENCY:

**IEP Individualized Education Program** CHILD'S NAME: \_\_\_\_\_

BEGIN:	END:	AMOUNT OF TIME:	FREQUENCY:
MODIFICATIONS:			
BEGIN:	END:	AMOUNT OF TIME:	FREQUENCY:
BEGIN:	END:	AMOUNT OF TIME:	FREQUENCY:
SUPPORT FOR SCHOOL PERSONNEL:			
BEGIN:	END:	AMOUNT OF TIME:	FREQUENCY:
BEGIN:	END:	AMOUNT OF TIME:	FREQUENCY:
SERVICE(S) TO SUPPORT MEDICAL NEEDS:			
BEGIN:	END:	AMOUNT OF TIME:	FREQUENCY:
BEGIN:	END:	AMOUNT OF TIME:	FREQUENCY:

KEY:  OPTIONAL ENTRY  NOT REQUIRED

**8 TRANSPORTATION AS A RELATED SERVICE**

Does the child have needs related to their identified disability that require special transportation? YES  NO

Does the child need accommodations or modifications for transportation? YES  NO

If yes, check any transportation accommodations/modifications that are needed.

The bus driver will be notified of the child's behavioral and/or medical concerns

Specially Adapted Vehicle       Wheelchair lift       Bus Aide

Securement Systems       Car Seat       Harness

Other Specify: \_\_\_\_\_

Does the child need transportation to and from provider services? YES  NO

9 NONACADEMIC AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

In what ways will the child have the opportunity to participate in nonacademic/extracurricular activities with his/her nondisabled peers?

Describe

Empty rectangular box for describing participation in nonacademic/extracurricular activities.

If the child will not participate in non-academic/extracurricular activities, explain.

Empty rectangular box for explaining non-participation in non-academic/extracurricular activities.

10 GENERAL FACTORS

HAS THE IEP TEAM CONSIDERED:

- List of factors for consideration with YES/NO checkboxes: The strengths of the child?, The concerns of the parents for the education of the child?, The results of the initial or most recent evaluations of the child?, As appropriate, the results of performance on any state or district-wide assessments?, The academic, developmental, and functional needs of the child?, The need for extended school year (ESY) services.

- Checkboxes for ESY services determination: The team has determined that ESY services are not necessary., The team has determined that ESY services are necessary for the following Goals and Objectives or Benchmarks: [line], The team needs to collect further data before making a determination and will meet again by: [line].

**11 LEAST RESTRICTIVE ENVIRONMENT**

Does this child attend the school (or for a preschool-age child, participate in the environment) he/she would attend if not disabled? YES  NO

if no, justify:

Does this child receive all special education services with nondisabled peers? YES  NO

if no, justify (justification may not be solely because of needed modifications in the general curriculum):

**12 STATEWIDE AND DISTRICT WIDE TESTING**

For each subject tested in the child's grade, choose the method of assessment below. If "With Accommodations" is chosen for any subject, provide a description of the Accommodations for each subject in the right column. Alternate Assessment, if chosen, must apply to all tests taken.

Will the child participate in classroom, district wide and state wide assessments with accommodations? YES  NO

AREA	GRADE	CHILDREN WILL BE TESTED:	DETAIL OF ACCOMMODATIONS
READING		<input type="checkbox"/> WITH ACCOMMODATIONS <input type="checkbox"/> MODIFIED ASSESSMENT	
WRITING		<input type="checkbox"/> WITH ACCOMMODATIONS <input type="checkbox"/> MODIFIED ASSESSMENT	
MATH		<input type="checkbox"/> WITH ACCOMMODATIONS <input type="checkbox"/> MODIFIED ASSESSMENT	
SCIENCE		<input type="checkbox"/> WITH ACCOMMODATIONS <input type="checkbox"/> MODIFIED ASSESSMENT	
SOCIAL STUDIES		<input type="checkbox"/> WITH ACCOMMODATIONS <input type="checkbox"/> MODIFIED ASSESSMENT	
OTHER		<input type="checkbox"/> WITH ACCOMMODATIONS <input type="checkbox"/> MODIFIED ASSESSMENT	

# IEP Individualized Education Program

CHILD'S NAME: \_\_\_\_\_

Is the child to be excused from the consequences of not passing the Ohio Graduation Test (OGT)? YES  NO

The child is completing a curriculum that is significantly different than the curriculum completed by other children required to take the test. YES  NO

The child requires accommodations that are beyond the accommodations allowed for children taking state wide assessments. YES  NO

The child is excused from the consequences of not passing the OGT in the following subjects:

- Reading
- Mathematics
- Writing
- Social Studies
- Science

Met Testing Participation Requirement? Date complete:  YES  NO

Is the child participating in alternate assessment? YES  NO

Justify the choice of alternate assessment and address why it is appropriate:

**IEP Individualized Education Program**

CHILD'S NAME: \_\_\_\_\_

**13 MEETING PARTICIPANTS**

THIS IEP MEETING WAS:

- Face-to-Face Meeting  
 Video Conference  
 Telephone Conference/Conference Call  
 Other

IEP EFFECTIVE DATES

START: \_\_\_\_\_

END: \_\_\_\_\_

DATE OF NEXT IEP REVIEW: \_\_\_\_\_

**IEP MEETING PARTICIPANTS**

THE FOLLOWING PEOPLE ATTENDED AND PARTICIPATED IN THE MEETING TO DEVELOP THIS IEP

POSITION	NAME	SIGNATURE
Student*		
Parent		
Parent		
District Representative*		
Intervention Specialist*		
General Education Teacher*		

**PEOPLE NOT IN ATTENDANCE WHO PROVIDED INFORMATION AND RECOMMENDATIONS**

POSITION	NAME	SIGNATURE	DATE

IF THE REGULAR EDUCATION TEACHER, INTERVENTION SPECIALIST, DISTRICT REPRESENTATIVE OR PERSON KNOWLEDGABLE ABOUT THE INSTRUCTIONAL IMPLICATIONS OF THE EVALUATION DATA HAVE SIGNED AS NOT IN ATTENDANCE AT THE IEP MEETING, A WRITTEN EXCUSE MUST BE ON FILE\*.



**14 SIGNATURES**

**INITIAL IEP**

- I give consent to initiate special education and related services specified in this IEP.\*
- I give consent to initiate special education and related services specified in this IEP except for \*\*

AREA: \_\_\_\_\_

- I do not give consent for special education and related services at this time.\*\*

PARENTS' SIGNATURE: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

**ANNUAL REVIEW/REVIEW OTHER THAN ANNUAL REVIEW (Not a Change of Placement)**

- I agree with the implementation of this IEP.\*
- I am signing to show my attendance/participation at the IEP team meeting but I do not agree with the following special education and related services specified in this IEP.\*\*

AREA: \_\_\_\_\_

*Note: Not a Change of Placement does NOT require a parents' signature to implement the IEP.*

PARENTS' SIGNATURE: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

**ANNUAL REVIEW/REVIEW OTHER THAN ANNUAL REVIEW (Change of Placement)**

- I give consent for the change of placement as identified in this IEP.\*
- I do not give consent for the change of placement as identified in this IEP.\*\*
- I revoke consent for all special education and related services.\*\*

PARENTS' SIGNATURE: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

\* This IEP serves as prior written notice if there is agreement.  
 \*\*If there is not agreement or consent is revoked, the district must provide prior written notice to the parents.

**TRANSFER OF RIGHTS AT MAJORITY**

By the child's 17th birthday, the child and the child's parents or surrogate parent received a copy of their procedural safeguards notice and notice of the transfer of procedural safeguard rights under IDEA will take place on the child's 18th birthday.

YES  NO

CHILD'S SIGNATURE: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

PARENTS' SIGNATURE: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

**PROCEDURAL SAFEGUARDS NOTICE**

A copy of the Procedural Safeguards Notice was given to the parents at the IEP Meeting.

YES  NO

IF NO, DATE SENT TO PARENTS: \_\_\_\_\_

**COPY OF THE IEP**

A copy of the IEP was given to the parents at the IEP meeting.

YES  NO

IF NO, DATE SENT TO PARENTS: \_\_\_\_\_

**15 CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS**

This form shall be completed during the IEP meeting for each child who has a visual impairment, as defined by Ohio's Amended Substitute House Bill Number 164, which requires a statement specifying one or more reading and writing media in which instruction is appropriate to meet the child's educational needs. A copy of this completed form is part of, and must be attached to, the child's IEP form.

1. Annual assessment of reading and writing skills was conducted with each child in all media considered appropriate. The results of these assessments are included in "Present Levels of Development/Functioning/Performance" on the IEP and indicate both strengths and weaknesses. YES  NO
2. The IEP contains a requirement for instruction in Braille reading and writing when that medium is appropriate and is indicated by adding "Standard English Braille" as a special service in Step 4, listing the date initiated and the anticipated duration of services. YES  NO
3. Instruction in Braille reading and writing was carefully considered for this child and pertinent literature describing the educational benefits of instruction in Braille reading and writing was reviewed by the persons developing this child's IEP. YES  NO
4. The following visual condition(s) was taken into account and discussed in making the above decision: YES  NO
- Condition is degenerative and progressive loss is expected. YES  NO
- Condition is currently unpredictable in nature and will be reviewed if change in visual condition is noted. YES  NO
- Condition is temporary and expected to improve. YES  NO
- Condition is stable and will be monitored. YES  NO
5. Indicate the appropriate instructional media
- Standard English Braille YES  NO
- Large Print YES  NO
- Regular Print YES  NO
- Tape/auditory YES  NO
- Pre-reader YES  NO
6. Complete if Braille reading and writing **ARE** appropriate at this time
- Annual goals provided YES  NO
- Short-term objectives provided YES  NO
- Date of initiation indicated YES  NO
- Frequency and duration of instructional sessions indicated YES  NO
- Level of competency to be achieved annually indicated YES  NO
- Objective determinants used to measure achievement provided YES  NO
7. Reasons Braille reading and writing **ARE NOT** appropriate this time
- Documented visual acuity allowing the choice of larger type/regular type YES  NO
- Child is considered a pre-reader YES  NO
- Other YES  NO

## **Příloha 2: Vznik společného vzdělávání v České republice**

Společné vzdělávání je synonymem pro vzdělávání inkluzivní a vzhledem k tomu je důležité se nejdříve seznámit s původem samotné inkluze. S inkluzí bývá spojován pojem integrace a často jsou tyto dva pojmy mylně zaměňovány. Inkluze je často chápána nejen jako synonymum integrace, ale někdy také jako její vyšší stupeň. Tato terminologická nejednotnost se objevuje nejen mezi laiky, ale i mezi odborníky (Hornáková, 2006).

Integrované vzdělávání bylo trendem do 80. let 20. století zejména v rozvinutých zemích. Integrace umožňovala vzdělávat žáky s postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Koncem 90. let 20. století se začal formovat inkluzivní trend vzdělávání, který vrcholí koncem 20. století. Základy inkluzivní pedagogiky pochází z USA. Za zásadní je považována konference v Salamance ve Španělsku v roce 1994 World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, kde se sešlo více než 300 účastníků, kteří reprezentovali 92 států a 25 mezinárodních organizací (UNESCO, 1999). Na konferenci bylo přijato prohlášení „The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education and Framework for Action“ (UNESCO, 1994, s. 3), v kterém se pojednává o základních principech společného vzdělávání (UNESCO, 1994). Deklarace vyžadovala budování škol, které budou přijímat všechny žáky a připouštět jejich různorodost (Lechta, 2016; Průcha, 2017).

Deklaraci ze Salamanky předcházela v roce 1990 konference v Thajsku v Jomtienu **Světová deklarace vzdělávání pro všechny**, která požaduje stejný přístup ke vzdělávání pro všechny postižené bez ohledu na typ nebo kategorii postižení. Byl zde také poprvé použit pojem inkluze místo integrace (Hájková, Strnadová, 2010; Horváthová, 2014).

V roce 1991 UNESCO zpracovalo projekt School for all, v kterém byla popsána charakteristika změn v přístupech k výchově a vzdělání. V tom samém roce bylo právo na vzdělávání jedinců s postižením v českých školách hlavního vzdělávacího proudu poprvé zakotveno v zákoně ČNR č. 390/1991 Sb., o předškolních a školských zařízeních (Vítková, 2010).

V roce 2000 byl na Světovém vzdělávacím fóru v Dakaru přijat dokument „The Dakar Framework for Action“, který požadoval zajištění základního vzdělání pro všechny děti, a to nejdéle do roku 2015 (UNESCO, 2000).

V roce 2001 byl v České republice vydán Národní program rozvoje vzdělávání – tzv. Bílá kniha, která definuje východiska vzdělávací politiky a pracuje s konceptem společného vzdělávání. Jednu ze stěžejních strategických linií tvoří v Bílé knize potřeba realizace celoživotního učení pro všechny, včetně mimořádně nadaných i znevýhodněných jedinců. Předpokladem učení pro všechny je podpora individualizace a diferenciací vzdělávání. V Bílé knize se tedy již objevují myšlenky společného vzdělávání, ale cíle jsou v dokumentu formulovány velmi obecně (Kratochvílová, 2013).

K významnějšímu posunu ke společnému vzdělávání došlo v České republice v roce 2004. Česká republika vstoupila do Evropské unie (Kratochvílová, 2013) a současně byla vydána novela školského zákona č. 561/2004 Sb., v které byl žák se SVP definován jako žák se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním (Vítková, 2010). Na základě novely školského zákona byl ředitel povinen přijmout všechny žáky ze spádové oblasti. Tuto povinnost posílil antidiskriminační zákon, který zakazuje diskriminaci na základě zdravotního postižení (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2016).

V září roku 2009 Česká republika ratifikovala Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením. Tato Úmluva byla schválena v prosinci 2006 Valným shromážděním OSN a navazovala na sedm již existujících úmluv OSN o lidských právech a svobodách osob se zdravotním postižením. Nezaložila tedy nová práva, ale vyžadovala jejich důsledné plnění (Hájková, Strnadová, 2010). Na základě ratifikace Úmluvy se Česká republika zavázala k zavedení systému společného vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy (Felcmanová, 2010).

Následně došlo k vytvoření Národního plánu vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, který byl zpracován na léta 2010–2014. Tento dokument byl rozdělen do samostatných kapitol, které navazují na jednotlivé články Úmluvy. Jednotlivé kapitoly popisovaly tehdejší stávající stav a cíle a dále soubor termínovaných průběžných opatření, u kterých byl uveden resort odpovědný za jejich plnění (Felcmanová, 2010).

V České republice chyběla jednotná koncepce a systémová podpora při začleňování žáků se SVP do škol tzv. běžného typu (Felcmanová, 2010). Na základě těchto potřeb vznikl v březnu 2010 Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (dále NAPIV) (Hájková, Strnadová, 2010). Kratochvílová (2013) doplňuje, že na vznik NAPIVu měl vliv také rozsudek Evropského soudu pro lidská práva, který byl vyřčen

v roce 2007. Česká republika podle zmíněného soudu porušila právo na vzdělávání 18 romských dětí. Tyto děti byly dle soudu neoprávněně zařazeny do zvláštních škol.

Realizace NAPIV byla rozdělena do dvou fází. Přípravná fáze proběhla v letech 2010 až 2013 a jejím cílem bylo vytvoření konkrétních návrhů strategií a opatření, které by směřovaly k podpoře společného vzdělávání na všech stupních vzdělávací soustavy bez rozdílu zřizovatele. Cílem druhé fáze, fáze realizační, byla realizace schválených opatření. NAPIV byl rozdělen na osm částí, pro každou část byly definovány úkoly, které bylo třeba naplnit. Dále byla pro každou část určena expertní skupina složená z předních odborníků na danou problematiku (Felcmanová, 2010). V NAPIV se také poprvé definovaly stupně podpůrných opatření. (Hájková, Strnadová, 2010).

Následně byla v červenci roku 2014 schválena Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která tvoří základní kámen současné české vzdělávací politiky. Po ní následovaly dokumenty, které rozpracovávají cíle a opatření tohoto dokumentu. Příkladem je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020 (MŠMT, 2017a).

Z těchto dvou dokumentů vychází Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016–2018, který obsahuje opatření na podporu rovných příležitostí ke vzdělávání. Dokument také reflektuje legislativní změny, které přinesla novela č. 82/2015 Sb., školského zákona (MŠMT, 2017b). Z tohoto plánu pak vychází a navazuje na něj Akční plán inkluzivního vzdělávání 2019–2020.

### **Příloha 3: Vznik společného vzdělávání v USA**

Celkový proces od izolace směrem k desegregaci byl však postupný a pomalý. Výsledkem je právo všech dětí, bez ohledu na druh či stupeň postižení, na bezplatné a náležité vzdělávání v nejméně omezujícím prostředí. Čímž nám současná legislativa říká, často vytvářena na základě precedentních soudních rozhodnutí, že je již zcela nepřipustné, aby dítě, které se jakkoliv liší od „normy“, nemělo nárok na vzdělávání ve státní škole v místě bydliště (Bradley, 2016). Jako návod pro integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami sloužily zkušenosti s integrací rasových menšin do škol hlavního vzdělávacího proudu, což souvisí se společenským vývojem a soudními rozhodnutími v 50. a 60. letech minulého století, zvláště s konceptem rovnoprávnosti, svobody a spravedlnosti.

V roce 1954 se uskutečnil soudní spor *Brown vs. Board of Education*, který se stal pro vzdělávání klíčovým. Do té doby bylo běžné vzdělávat děti rasově odlišné odděleně, kde se jim sice dostávalo rovnocenného vzdělání, avšak tyto skupiny byly segregovány dle rasy. Načež reagoval výše zmíněný spor, jehož předmětem byl argument, že rasově oddělené – i když rovnocenné – vzdělávání je protiústavní. A soud jednoznačně odsouhlasil, že oddělené a rovnocenné vzdělání není vzdělání rovnocenné. Protiargument, který pravil, že segregace rasových menšin bude děti provázet po celý život a školy by je na to měly připravit, neobstál. Oddělená školní zařízení byla prohlášena za „inherentně nerovná“ a tedy neslučitelná se zákazem diskriminace garantovaným dodatkem XIV americké Ústavy (347 U. S. 483, 495, 1954). Tento spor tak odstartoval proces rasové desegregace ve školství, který inspiroval k desegregaci dětí s postižením.

Významnou roli ve vývoji desegregace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v USA sehrála kauza Willowbrook (New York). Největší státní ústav pro mentálně postižené, založený v roce 1940, měl kapacitu 4 000 lidí. V roce 1965 bylo v ústavu umístěno 6 200 jedinců. Přehlcený komplex bojoval s obrovským podstavem zaměstnanců, nedostatkem financí, častým násilím z důvodu absence dozoru, nedostatečnou hygienickou péčí a následně se šířícími infekčními nemocemi, epidemií žloutenky a častým úmrtím tehdejších *chovanců*. V roce 1965 bylo zařízení označeno tehdejším senátorem Robertem Kennedym za hadí díru, kde děti žijí v podmínkách, které nejsou vhodné ani pro zvířata. V roce 1971 byly omezeny dotace ústavu a stav personálu byl opět drasticky snížen. Tato krize mobilizovala lékaře a rodiče dětí. Snažili se marně získat pozornost úřadů a veřejnosti demonstracemi, blokováním cest a kontaktováním médií. Zlom nastal v roce 1972 díky reportáži v nejsledovanější americké stanici, která

katapultovala Willowbrook do povědomí celého amerického národa. Společnost za lidská práva podala jménem asociace rodičů retardovaných dětí stížnost federálnímu soudu na stát New York. V průběhu dalších 18 let bylo vyneseno přes 50 rozsudků a proběhlo více než 100 soudních stání. V roce 1987 byl ústav konečně uzavřen. Ústav Willowbrook symbolizoval všechno, co je špatné v péči o postižené děti, a inspiroval zákonodárce k rozsáhlé reformě. Tato kauza změnila americký systém péče o postižené.

Dalším precedentem se stal v 70. letech 19. století soudní spor Asociace retardovaných dětí, která zažalovala stát Pensylvánie z důvodu nedostatku optimálního vzdělání pro mentálně postižené děti. Rodiče těchto dětí bojovali za právo na vzdělávání pro své děti. Soud uznal, že znemožnit vzdělávání mentálně postiženým dětem je protiústavní, dále nařídil, že dětem s postižením se musí dostat bezplatného státního vzdělání od 6 do 21 let. Doporučeno také bylo vzdělávání dětí s mentálním postižením v normálních třídách běžných škol.

Zásadním se stal také spor Mills vs. Washington DC, kdy se soud zabýval vzděláváním dětí s postižením a jeho věkovou hranicí šesti let. Cílem sporu bylo uznání nároku na předškolní vzdělávání a speciální služby, které děti potřebují. Soud opět rozhodl ve prospěch dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a rozhodl, že děti mají nárok na odborné služby, které potřebují, a to od narození do 21 let.

Pro řízení vzdělávacího systému v USA je současně charakteristická zvláštnost – a to vyhlašování plánů či kampaní vzdělávací politiky zaváděné jako prostředek k odstraňování určitých nedostatků školství. Probíhají na federální úrovni a někdy jsou vyhlašovány dokonce jako národní priorita přímo prezidentem USA. Některé programy měly charakter politických kampaní bez podstatného vlivu na americké školství, jiné přinášely základní změny ve vzdělávání. Do oblasti speciálního školství zasáhl například program Head Start (1965), který se zaměřuje na děti z nízkopříjmových rodin a jejich úspěšnost v povinné školní docházce. Tento program pro svou úspěšnost pokračuje dodnes a byl rozšířen tak, aby pokryl i populaci mladších dětí – Early Head Start.

Dalším vlivným byl dokument A Nation at Risk (1983), který výrazně poukazyval na to, že vzdělávání v USA nesplňuje společenské potřeby na něj kladené. Co se týče učitelů, konstatoval, že učitelské povolání je v USA neatraktivní, a to hlavně v důsledku poměrně nízkých platů. Taktéž byla kritizována příprava budoucích učitelů, která je přeplněna teoretickými kurzy bez dostatečné pozornosti k praxi vyučovacích předmětů.

V roce 1991 vyhlásil tehdejší prezident George Bush na shromáždění s guvernéry všech států USA v Bílém domě strategický dokument pro rozvoj vzdělávání – America 2000. Dokument, který vytyčoval, čeho se má v období 9 let (1991–2000) v americkém školním vzdělávání dosáhnout. Jádrem tvoří 6 národních cílů vzdělávání a s nimi spojené úkoly. První cíl, týkající se přípravy na školu, se stal zásadním pro speciální školství svými úkoly, mezi které patří:

- „Všechny znevýhodněné a postižené děti budou mít přístup k vysoce kvalitním a věkově odpovídajícím předškolním programům, které jim pomohou připravit se na školu.
- Děti budou dostávat stravování a zdravotní péči nezbytnou k tomu, aby vstupovaly do škol se zdravou myslí a zdravým tělem. Počty předčasně narozených dětí budou významně snižovány prostřednictvím systému prenatální péče.“ (Průcha, 2021)

Speciální pedagogika a společné vzdělávání se začalo rapidně rozvíjet koncem 20. století. Zpočátku byl preferován mainstreaming, kdy byli žáci s SVP vzděláváni spolu s intaktními žáky ve školách hlavního vzdělávacího proudu, avšak pouze v některých předmětech (výtvarná výchova, tělesná výchova, ...) – zejména z důvodu socializace. V ostatních předmětech byli žáci vzděláváni ve speciálních třídách speciálním pedagogem. Ve výsledku šlo tedy o systém dvou vzdělávacích prostředí, kde bylo vzdělávání žáků s SVP a žáků intaktních odděleno. Vzdělávání bylo sice rovnocenné, ale děti byly stále odděleny. Mainstreaming tedy nebyl schopen zajistit aktivní vzdělávání žáků s SVP s jejich intaktními vrstevníky

S úpravou zákona IDEA v roce 1997 byly zpřísněny požadavky na správnou integraci žáků s postižením. Postupně je kladen důraz na co největší integraci dětí a jejich aktivní účast ve všech předmětech spolu s intaktními vrstevníky. Děti se SVP mohou být umístěny do speciálních škol pouze tehdy, znemožňuje-li to povaha nebo závažnost postižení dítěte. Podle kritiků to vede až k absurdnímu požadavku rovnoprávnosti. IEP se musí vztahovat k osnovám všeobecného vzdělávání, děti s SVP musí být zahrnuty do většiny státních a místních hodnocení, jako jsou maturitní zkoušky, a rodičům musí být předkládány pravidelné zprávy o pokroku dítěte.

Společné vzdělávání se tak stává nedílnou součástí amerického školství. Zatímco dříve zastávaná integrace a mainstreaming se zabývaly především speciálními vzdělávacími potřebami žáka a naznačovaly, že si žáci zaslouží přizpůsobení ze strany hlavního



vzdělávacího proudu, inkluze, tedy společné vzdělávání, je o právu dítěte účastnit se a o povinnosti školy dítě přijmout. Společné vzdělávání odmítá oddělení žáků na segregované skupiny. Klade důraz na plnou účast žáků s SVP a na respektování jejich sociálních, občanských a vzdělávacích práv.

**Příloha 4:** Otázky rozhovoru v angličtině

1. Where do you think children with ASD are most often educated? And why?
2. What is your opinion on the inclusive education of these children? Would you recommend this option or not?
3. How does the cooperation of all professionals involved in the process of inclusive education of children with ASD work?
4. How do you perceive the administrative activities related to the inclusive education of children with ASD?
5. In your opinion, can a general education school provide everything necessary for the basic education of children with ASD?
6. How do you perceive the readiness of primary teachers and assistants to inclusive education of children with ASD in the USA?
7. Do you think that special pedagogues and assistants are adequately financially rewarded? Where do you think the financial evaluation of special pedagogues and teaching assistants ranges on a scale from 1 to 10? (1 is the worst, 10 is the best)
8. What responses to co-education do you encounter from parents of intact children and close society?
9. Do you see any shortcomings in inclusive education of children with ASD in the USA that hinder success?
10. On the contrary, what do you perceive as unique, inspiring in the inclusive education of children with ASD in the USA?

## **Příloha 5: Otázky rozhovoru v češtině**

1. Kde jsou podle vás nejčastěji vzdělávány děti s PAS? A proč?
2. Jaký máte názor na společné vzdělávání těchto dětí? Doporučil/a byste tuto možnost či nikoliv?
3. Jak funguje spolupráce všech odborníků, kteří jsou zahrnuti do procesu společného vzdělávání dětí s PAS?
4. Jak vnímáte administrativní činnosti spojené se společným vzděláváním dětí s PAS?
5. Může podle vás škola hlavního vzdělávacího proudu zajistit vše potřebné pro základní vzdělávání dětí s PAS?
6. Jak vnímáte připravenost učitelů a asistentů na společné vzdělávání dětí s PAS v USA?
7. Myslíte si, že speciální pedagogové a asistenti jsou adekvátně finančně ohodnoceni? Kde se podle vás na škále od 1 do 10 pohybuje finanční ohodnocení speciálních pedagogů a asistentů pedagoga? (1 je nejhorší, 10 nejlepší)
8. S jakými odezvami na společné vzdělávání dětí s PAS se setkáváte od rodičů intaktních dětí a blízké společnosti?
9. Vnímáte nějaké nedostatky společného vzdělávání dětí s PAS v USA, které brání úspěšnému společnému vzdělávání?
10. Co naopak vnímáte jako jedinečné, inspirativní na společném vzdělávání dětí s PAS v USA?

## **Příloha 6: Rozhovor č. 1 – Participant P<sub>1</sub>**

### **Where do you think children with ASD are most often educated? And why?**

I think some are never diagnosed and get educated like everyone else depending on severity. Those severe cases need special education/therapeutic recreation. I watched a boy with autism overcome it by trying harder. He was a very successful person in manhood. Incredible Mechanic. Key is resources, love, money for the best of everything, teachers and environment. And there's not a lot of love and money going that way! So if u got a disability and don't have a wealthy family it gets ugly. It's like water and fertilizer.

### **If you had to choose one?**

But if I had to choose one, then it would be public school. But lets just say that like we in Chicago – there are some catholic school, we have jewish schools, we have all kinds of schools for different religious people. Czech schools and who knows. All the such you know. So the thing is that if you got money, okay, for instance, like a doctor who I know, would hire me to come and help his son who had Down syndrome and I would do therapy with music with him ... The majorities are in public schools for money but rich parents that have a lot of money than the kids are gonna have a lots more stuff. They can hire a private tutors, they may try who knows how much activities for these kids.

### **In your opinion, can a general education school provide everything necessary for the basic education of children with ASD?**

Yeah and no. So sometimes depend on their level and where they are at. And their IEP. I have seen so many different places and it comes down to kids in one you know to personalities are getting along. Right? All these different factors are playing into as long as well as in autism and disability itself. So in our country technically we're all supposed to create inclusive enviroment, we are supposed to except all into every classroom. In a lot of times they'll put in aids. Like inclusion aids. Or you know, somebody who can be an aid for that kid. While the rest of the kids are all having the one teacher, right? And they are aids with them. To help them sometimes navigate or comunicate. So you know, or help them tutor, etc, learn, whatever. It comes back down to natural organic. And really comes back down to just love, passion and lot of patients and giving the best what you can for these people.

**I've heard that when it comes to inclusive education that you have a lot of experts involved in this process. And I wanted to know how do so many people work together because in Czech republic we have a very small count of the special education educators and special counsellors, so the problem is that these people aren't communicating enough.**

Yeah so the whole thing there is a lot of schools and funding and money, right? And so there's a lot of positions at the public schools and these people make good money, 70 eighty \$90,000 a year.

**How so?**

OK so even like in the recreation you can make almost 60,000 if you wanna be a special education coach so your job is after school, you run the camps for them but what I mean by camps - you're just running a center for them and the center will have a pool it, they can do basketball, they're gonna train out as many sports as you can. It might softball, it might be badminton, it might be anything because in Chicago we have these resources. In Chicago we are different.

So the whole thing is - we have the resources here and still there's going to be these political streams. Because that's how life is. But we also have like I said so much money. Millions and millions go into these teachers and to the teacher's union, because when you own a condo or a house you get taxed out the yin Yang for your property and that pays for the purpose of the libraries in the schools, in the pools. And you saw the Bean, you know what it's like here. That's being paid for right by our taxation and when you come in and you fly in and you pay for your taxes to get to here and you buy your camps and Ubers - all that starts going into those systems, to our government. We're taxed pretty high.

**Okay, but how often do they see each other? Do they communicate well?**

Yeah, like I said, there are many of these experts lately. So they meet in various programs, meetings, etc. And even the law tells us that they should meet, otherwise they could be brought to court. Everyone is trying to do their best to educate that kid. So I think they work quite well together.

**I see. So where do you think the financial evaluation of special teachers and these special assistants is on the scale of 1 to 10? (one is the worst, ten is the best)**

In the bureaucratic system in Chicago Public Schools these people are making a lot more money than somebody who works even in retail or even I know a lot of real estate agents that don't make as much money as Chicago Public school teachers. A lot of these people are making almost 90,000 \$ a year. But you'll find teachers that will work for a lot less and be at a Catholic school or a private school that does more of a focus opportunity, which is a whole other school of thought that you could be trying to run your own private school. Which is really what I was doing, you know, like running my own private organizational programs, right? So those people work for less, but they have something more of a goal in their heart and they have a mission. A lot of schoolteachers is like - I wanna pension, I want a job and I need health insurance. So in Chicago again they're making a lot and at 1 to 10? At Chicago easily! 6 to 8 easily! Without doubt! And some people would even go higher because they're gonna get attention and they're getting health insurance. So in my field I was making just about 60,000 \$ a year and I was getting health insurance and I just retired 'cause if you can retire young, they will pay you until you die. But keep in mind I put about 10% of my salary every paycheck for my whole carier.

**What do you think about teachers? Are they prepared for teaching these children with ASD? Do they all have the special education?**

I think, really and I know a lot, 'cause I've done it. I've seen it and I've seen the curriculum and we have a lot of universities, a lot of different schools that address extremely well here. I went to Dominican university so that's one of them that has some really good stuff, but there's a lot of different universities that focuses on special education and on what your focus is - autism, right? I would just tell you that this stuff is far now.“

**Do you see any shortcomings in the inclusive education in the USA that hinder success?**

Of course, I do. Ok, so the thing about inclusive education is that, you know, and my son has it too because it goes the other way too. So if you're in a classroom and you've got kids at different points of growth in mathematics and one kid is doing an algebra the equation and another kid in the same room and he can't even do  $2 + 4$ . And even though we want to have an inclusive nation and everything like this - this is just nonsense. You will find out where he's at mathematical start catering to them the case is still with classmates gotta get through the geometry class or the math class right now at the same level of the rest of the kids are at when this kid is never gonna function at this level. It gets to the point where it's almost like sometimes, you might need scientists for people to

get this kid to manage what they're supposed to be able to manage in their elementary development, right? And then you got kids that are bouncing off the walls. and you can't run the class, so you know, we - I gotta keep directing them, you know and I gotta have parents sometimes stopping them from grabbing the mixing board or grabbing the guitar that's right while you're doing concert form so I think there's your story and I live in both.

**Is there anything that you perceive as unique inspiring or something that you just like.. any special methods, special meetings that you have in the USA for children with ASD?**

Definitely programs like what I've done. There are fully inclusive programs especially in a therapeutic recreational environment, we can gather programs that maybe don't have to be like a school program, it could be an athletic program or music program and it's more of a social program, right? There is what we call the special olympics maybe you call it paraolympics, right? See all of these different programs whether it's recreation physical sports or these things you know like we might have wheelchair games or we might have they even put like well it goes on and on and on. Different activities for people with disabilities, but all of that programming is really a big deal for all of their development. Because in a way when someone is trully autistic and they are not really gonna produce like what I mean is that what am I producing in life. Well you know, I make DVDs, sell houses, I play concerts, I create programs, I produce these things, right? And you can measure - it could be money, it could be how well the kids learn, right? So let's be real. Some of these kids may not produce or they might produce like at donald's level, they might do the tables at the McDonald's, right? But they currently aren't gonna be CEOs of a company.

**Příloha 7: Rozhovor č. 2 – Participant P<sub>2</sub>**

**Where do you think children with ASD are most often educated and why?**

In the United states they are most often educated in the general education classroom with their same age peers, generally speaking. The research that is done on working with students with autism is very clear. It tells us that children with autism generally perform academically better, when they're in the same environment as their same age peers. I have to qualify that by saying when we talk about same age peers, we're talking about mental age not chronological age. I'll use my niece she went to kindergarten at eight years old. Most students in the United states children in the United states go between four and five years old so her mental age is of a kindergartner. So that's the same age peer group. So that's what we're talking about. Again, there are exceptions to that if the form of autism is more significant then there may be a reason for separating. But generally, students with autism are in the same classroom as their same age peers.

**What is your opinion on this inclusive education? Would you recommend it or not?**

I love it! I highly recommend it. I wanna make the distinction that I am not in favor of full inclusion. That is a movement in the United states where regardless if a student with very significant autism, regardless of their needs, they would be taught in a general classroom. There are occasions where students with significant disabilities should be taught in a more intensive environment than a general education classroom. But again, according to the law, I support to the greatest extent possible. All students with disabilities should be taught in the general education classroom with the support of special education staff.

**I was very surprised by how many people you have involved in your inclusive process of inclusive education. Because in the Czech Republic we are used that very often there is not a single special educator on the school. So how do they work together? Do they have any special meetings?**

Very good question. In the United states every student with special education needs, who has that individualized education plan, who's been formally identified to receive services for special education, is assigned at least one special education teacher sometimes more than one in the same school. There are many in every school and that individual, who like I said will either go with the student into an inclusive classroom or will have personnel that works with assistant teachers that work with them, will do whatever the special



education teacher wants them to complete with that class. So usually, we pay sometimes daily the general education class when teacher and a special education teacher meet to discuss what is going to be taught and what is the appropriate differentiation of instruction for the students that need that. A lot of communication is a law. We believe in law. We like the law so it's put in the law that they must meet regularly. They must document that they've met, and that is included in the contract it piles up as part of the documentation, so that in the United states we hold people accountable by evaluating the effectiveness of that contract once a year at least.

**I've also heard that you have a guy called case manager at school-**

-Yes, very often. So case manager is typically the person who's responsible to assign students to different special education teachers. Just like there are math teachers and science teachers and teachers of reading, there are special education teachers who are reading specialists, math specialists or who work with autism - students with autism or with attention deficit. So the case manager coordinates all of that. They primarily work with special educators. But they also are required to monitor the contract and they're the ones who get the responsibility of making sure that contract is actually being held. We don't fill out the contract and put it away and then look at it at the end of the year. We look at it every week to make sure that it is being handling, that we are working and the student is making progress. That's the job of the case manager.

**And who hires him? School or family?**

The family has no say in hiring. Very often there's only one or two case managers in a school. They are hired by the school district. Not just the school but the school district. Because the superintendent's office has to know that there are people who are qualified and who are good at keeping track of all of these contracts. We're lucky because special education teachers don't have to do that. That would take a lot of time away from teaching. So they get to do that type of work and special education teachers get to implement again to teach, which is good I think.

**Does every child have case manager?**

Every school. And therefore, every child with a disability that is followed by case manager. Their family will have met the case manager and usually the students will. They're not in constant contact with students. They don't have direct contact all the time with students. That's special education teacher's job.

**In Czech Republic there's a problem that the teachers and assistants of teachers are not prepared for the special education of children with ASD or with any other disabilities so how do you perceive this readiness of teachers in the USA? Are they prepared well?**

We prepare our teachers completely different on the way they're trained in the Czech Republic. All special education teachers are licensed and everyone has to be licensed. But they can be licensed after they graduate with a bachelor's degree. But the bachelor's degrees are very different. Our bachelor's degrees are either four years or five years long to become a teacher and they are required to have coursework on all of the different disability categories. So that they understand, and we find that in the United states that generally, there are common techniques that work with multiple disabilities. So students who graduate with a bachelor's degree in the United states, again that they're four to five years long, are qualified to take a state test to get their license so when they go to Graduate School a masters level in the United states they can become specialist. And by specialist - if I want to work with autism, I can get a master's degree in autism and I can even go even tighter than if I want to work with students with autism, but I only wanna work with applied behavior analysis - that's my skill - I will get a master's in applied behavior analysis and you'll get a certificate a license again to be a certified behavioral analysis analyst. And they make a lot of money. But that's what our masters are where we get reading specialists, mathematics specialists, specialists with students with significant disabilities, those with medical needs, that's at the masters' level.

**But what about general teachers, do they all have –**

-there's the issue. So we've instituted in the United states inclusion and now we require general education teachers to take - it's not consistent across the country - at my university all teachers are required to take two courses which is not many on how to work with students with disabilities. So that's better than used to be when mainstream was being. I was a history teacher during mainstreaming and I had no training. I didn't know who the student with disabilities was. I didn't even know they were in my class. They were, but I didn't know it. I wasn't trained enough to even recognize them. I just thought students who didn't pay attention or involve just sitting back and don't interrupt. We will be fine. Which was very bad and not good for students learning disabilities. But so we're getting a little bit better. Once general education teachers go into schools, every year they have to take a course on some topic in special education. It helps them to practice and get their

skills better. In an inclusive classroom typically, they aren't left alone. And they have this special education teachers involved. In the mildest maybe special education teacher doesn't need to be in the classroom and nor does it assistant teacher. So, the general education teacher may be the only one in the classroom, but the special education teacher and the general education teacher will talk everyday. And will plan. And it can go from there for special education teachers there with every student a different one. So that they can get the specialized needs.

**In your opinion can a general school provide everything necessary for educating children with ASD?**

Yes. I don't believe in full inclusion, so it depends upon the severity of the disability, but generally speaking, well developed inclusive classroom allows for differentiated instruction, which should meet the needs of all students including those with disabilities.

**What do you say about administration in school? Because in Czech Republic there are several problems with that.**

Yes, it's the same in the US. Our research - I like researchs so - the research tells us that the biggest reason, the number one reason, why teachers, all teachers including special education teachers, leave the profession of teaching and go on to do something else outside of teaching within five years, it's because of paperwork. Especially in special education. The case manager and the special education teacher have to document all of those items every week on that contract. It's a lot of work and you have to teach at the same time. So of course, it's overwhelming and as with any human being things happen. A child may go through a trauma or crisis of injury, if they have disabilities - very often there may have an illness or hospitalization. Those things cause a lot of stress not only on the children and their family, which is understandable, but also on the teacher, because we signed that contract. So did you know that when a student of disabilities misses school or goes into the hospital or some especially those with emotional behavior disorders go to jail, special education teachers follow them? That special education teacher go to that person's home or he will go to that person's hospital, actually hospitals that serve children have to have special education teachers on staff so that our special education teachers don't have to go they work with a special education teacher in the hospital, because the contract and the law requires that they be taught all the time. And if those things happen, you still have to teach. The student without disabilities has to go spend time in jail because they stole something or anything, teachers don't come to prison for the jail or the

detention center for kids. Except if they have disabilities. They'll be taught after. If a student is kicked out of a classroom or is asked to leave the classroom, because of behavior that day, sometimes a student without disabilities will be sent home. Students with disabilities will stay in the school and will be taught by special education teacher outside the classroom. Teaching can't stop because of behavioral problems. Especially if it's a disability, but I don't know if that answer to your question.

**Yeah, sure. Based on research in Czech Republic that I've done, I found out that teachers in Czech Republic are not sufficiently financially rewarded. What about teachers in USA?**

Exactly the same. To become a teacher is as complicated in the United States and has as many requirements as is to become a lawyer and attorney or even a beginning physician. If you have to take tests you have to have high scores. The lowest create students in the university on what we call 4 points, so four is the highest, three is the second highest, 2nd and then one. 2 is bad, one is bad. To be a teacher you have to be between four and three, you can't be lower than three. You can't get a license if you're lower than three. Same thing for a lawyer, for a pilot for architect, all these people make lots of money. But teachers or government work for governments. Local governments are not paid nearly what their value is. I must say that we are paid better than teachers in the Czech Republic, including university professors are paid much better in the United states than they paid in the Czech Republic. But if you ask a United States teacher, pay is not the reason why you become a teacher, because it's hard.

**On the scale from 1 to 10 where you are in the USA with the teacher's salary? One is the worst and ten is the best.**

That is every individual. Because each school district pays differently. It's not the same pay from area to area, because schools are funded primarily from taxes collected from the residents of the town. So if you come from a wealthy town, there's lots of money. If you come from the cities, there are a lot of poor people in the cities who don't own property. Taxes are generated through people owning things or property so.. City schools don't have as much money. That's why, if you've done any research in the United states you'll understand, that students in our cities in poor and students, who live in our small villages or even smaller than that don't have a lot of funding. So teachers get paid lower so when you have lower pay, most teachers want to work for higher pay. So rich areas have no problem hiring the best teachers. But those who may not be the best teachers or even be

qualified will go work and cities. It's difficult to put a number on it. A teacher would never say that they're ten. And many teachers would say they're at a one or two. So it just depends. That that's hard for me to think. That's why people go to rich places and people avoid poor places. As you want to get a job that's why we have an incredible teacher shortage in certain areas in the United states. Special education across the country in the United states there is a teacher shortage even in rich towns we don't make enough of them to keep up with the growing need.

**What responses to special education or inclusive education do you encounter from parents of the intact children?**

There's a couple things. I understand that intact is a very common word that's used in the Czech Republic. In the United states we call them typically developing children. If you use the word intact you might get sued. That's an insult. We have a different history with discrimination, so we are very careful with what we say. But yes, parents of what we call typically developing children in inclusive classroom don't like it, because they feel that time is being taken away from their children. The law is very clear. If parents come in to watch their classroom in the United states, it is legal and acceptable and encouraged that parents should come and watch their students classroom happening, the law tells us that students with disabilities, if they're in your classroom, a special educator and the law says they are what matters. Who cares about the students without disabilities? It is not the concern of special education law to concern themselves with a noise another standard. That's an issue but it occurs. The most common thing they do is they ask to be switched to a different teacher may not have teaching students with disabilities not allowed but it happens.

**OK I'm a little bit shocked that you don't use the word intact because-**

-I was so surprised here when I first got here so..

**But I'm not the only one that says that! (laugh)**

Oh god no! (laugh) So when I first came here someone used the word intact and I got a little anxious like that's not a good thing. You can't call your students like that. And then after the class a colleague from Palacky came and said that's the official word. Then I apologized. In the United states we have also laws that tell us that for instance a lot of people call children with autism the autistic kid. That's not appropriate. In the United states there are child first. You'll always hear me say the student with learning disabilities

not the disabled student, not the dyslexic student or this calculated student. That's not allowed. It happens, but the special education teacher is required to talk to that person and say no it's a child with, a student with, a person with..

**OK I have two more questions. I would like to know if you see any shortcomings in the inclusive education in the USA that can hinder the success of children?**

Absolutely, yes. Again, it's difficult to meet everyone's specific needs in a general classroom. Students, I think, can perform better maybe if they have dyslexia or if they have autism or if they are deaf or blind in specialized environments. The law does not favor that, and we do very well at meeting their needs. But there are gaps. The reason why we accept that amount of gaps are the less effective way to teach is because it's really because of the fact that traditionally in the United states before inclusion and it happened in mainstreaming, if a student with autism is in class or in general education classroom or mainstream classroom, the special education teacher will knock on the door, ask for the student to come out, they would take them to their office, they would teach them and then they would send them back to their classroom. The problem is that the classroom did not stop for them. So the student no matter what, not just academically, but what if there were jokes told. What if a puppy dog was brought to the classroom? That student missed it and that is not appropriate, we think. So that's why we will accept the amount that is difficult to meet everyone needs with understanding that students with disabilities actually do affect the performance of intact students. That's none of our concern. But we know that that happens. But we have to accept that, because that's not the way the world works. There's not a special world for people with disabilities. They have to integrate into the world so that's what the purpose of school is.

**Is there anything that you perceive as unique inspiring or something that you just like.. any special methods, special meetings that you have in the USA for children with ASD?**

I love children with ASD I think as a category and as a - again everyone with autism is different - but it is one of the most rewarding areas. It's so important to be a special educator. Even in a general education class. You were obviously a very good student in your school career - your public school career - you had good teachers, maybe had teachers who weren't as you didn't like or weren't us good for you, but you learned anyway. Think about the student with autism, who if it doesn't work they don't learn anyway. We have to be there. We are there to make sure that they learn the best. So I think that's the

importance of special education. There are awards for being teachers of the year and including for those with different types of disability categories and organizations - the American Association for children with autism spectrum disorder - they give out awards. I don't find them very valuable. I find the valuable part of it is watching and working with a child. I am a brief with open my eyes especially to students with autism. I'm a researcher in mathematics for young children. I work with all students when I do my math research. But I once took a first grader with very - what I saw - was significant autism. He had the stereotypic flapping, the rocking back and forth, no eye contact, all of that! Ohmygod this is - this is going to be difficult (laugh). But we're going to do that and I had to explain - I do testing research on assessments - and I was asking this young boy. I went through the instructions and we were going to do a little bit of math, numbers and those sorts of things for first graders. And again, this is going to be a long 5 minutes for both of us (laugh). I went through the instructions. He didn't give me any response or anything. But I'm supposed to go through and do it. When I hit the timing button and said begin, the little boy grabbed two of my fingers and is the student out of thousands of students, that are tested on those math lists, only student who completed them all and he wouldn't talk to me. He wouldn't look at me, he came like this as soon as the timer went off, he just grabbed two of my fingers and he went at it. To me how lucky am I, to have seen that and that will quickly tell you - never underestimate a child with autism or anything. So that's my example.

There is a little bit of the difference in how we see things in the United states. Having a lot of experience and teaching it's not always a good thing or guarantee you're the best teacher. So the how will your students perform can sometimes be a good indicator and the government actually keeps track of teachers performance by how well their students perform or grow. In a year as a researcher - that is not an effective way there are a lot of things that affect learning that aren't related to teaching, just multiple things.

**Příloha 8: Rozhovor č. 3 – Participant P<sub>3</sub>**

**Where are children with ASD mostly educated?**

It depends on the child. Some children with the greatest support needs may attend specialized schools. Others attend specialized classrooms in typical schools. Others learn in the typical classroom with supports. It is supposed to be the least specialized setting that they can make adequate progress in.

**I see, I have heard that when it comes to inclusive education, a lot of experts are often involved in this process. Which surprised me, because it is common in the Czech Republic that there is not a single special teacher at a primary school. How do so many people work together?**

There are often several special education teachers at every elementary school. Each disabled child's team consists of a special education teacher, general education teacher, speech pathologist, occupational therapist, social worker, school psychologist and a school administrator. They often have goals in different domains and sometimes don't collaborate with others. It works better when professionals work in the classroom on the goals so they can see and discuss what others are doing.

**In your opinion, can a general education school provide everything necessary for the basic education of children with ASD?**

It can where I live. The reality is people often fall short in delivering services and mindset is a huge problem. Teachers have little preparation about how to help students with special needs and they often believe it is not part of their job. They think every child should be able to perform the same. I think there are more problems with educating autistic children only with each other. They aren't able to learn from their typical peers and the curriculum is often much lower than the typical curriculum.

**Speaking of teachers, how do you perceive the readiness of teachers and assistants to inclusive educate children with ASD in the USA? Do they all have at least basic education about special education? Because I found that in the Czech Republic we often encounter insufficient education of teachers and assistants, which makes successful inclusive education impossible.**

Well, it depends, I've met teachers and assistants with number of different schools and courses, and I've also met some with just the bare minimum. It also depends on the person



specifically, those with higher number of courses and certificates are necessarily not the ones who are better at the job. I think that the minimum education which you are required to have, before you can do such job, is often enough, especially if the university puts bigger focus on practice, you know, working with various children with different disabilities since freshman year.

**The search also showed that teachers and assistants in the Czech Republic are insufficiently financially rewarded, which is reflected in reduced motivation to work and further self-education. Do you think that special pedagogues and assistants are adequately financially rewarded? Where do you think the financial evaluation of special pedagogues and teaching assistants ranges on a scale from 1 to 10? (1 is the worst, 10 is the best)**

It depends on where the teacher or assistant teaches. There is not as much money in a small town as in bigger ones. I can't scale them. I don't think we're absolutely bad at it, but of course they deserve a much higher salary. It's a hard work.

**What do you perceive as unique, inspiring in the inclusive education of children with ASD in the USA?**

I think that our education system is quite specific in just how teacher training works. And if something needs to change in education, it is necessary to start at university or at the highest part you know what I mean? When I studied, great emphasis was placed on practice. We could also choose the subjects we wanted to learn, overall it was quite flexible. And that's what matters. Teachers are not from knowing everything in the world. We also need different specialists who focus only on the part of it and are good at it because they enjoy it. And that is why, in my opinion, we are doing a good job, which is reflected in the education of future generations.“

**Příloha 9:** Rozhovor č. 4 – Participant P<sub>4</sub>

**Who provides education for children with ASD in Chicago? Also, can you please explain what exactly „Special Education Consultant” does?**

Mostly public schools. But all private schools take kids with average to above intellectual capacity. I find college for kids with special needs where they are supported and have the college experience they want.

**Who decides where a child with ASD will be educated? Can parents decide to put their child in a public general school even though their child has special education needs?**

We don't have exams, we use psychological testing which includes an IQ test. Most kids go to public schools or private schools for students with learning disabilities if the public schools can't provide what they need. we have what is called an IEP and a team sits and decided what the kids need.

**That's interesting.. and what is your opinion on inclusive education of children with ASD? Can a general school provide everything necessary for the children with ASD?**

They think they can but they don't. Private schools for kids with ASD are better.

**Why do you think so? Do you see any shortcomings in inclusive education that hinder success?**

Because funds are limited and the schools think they only have to educate the kids. But it mainly depends on the kid.

**How does the cooperation of all professionals involved in the process of inclusive education of children with ASD work?**

I would say quite well. They often meet at different meetings - usually at least once a week. So the cooperation is very intensive.

**Based on research on the topic of educating children with ASD, I found that in the Czech Republic we often encounter insufficient education of teachers and assistants, which makes successful inclusive education impossible. How do you perceive the readiness of teachers and assistants to inclusive education children**

**with ASD in the USA? Does everyone have at least a basic education about special education?**

They probably take one college course, it's not enough. But even a kid in a mainstream class will have a case manager who is responsible for managing their overall education. It helps a lot.

**The search also showed that teachers and assistants in the Czech Republic are insufficiently financially rewarded, which is reflected in reduced motivation to work and further self-education. Do you think that special pedagogues and assistants are adequately financially rewarded? Where do you think the financial evaluation of special pedagogues and teaching assistants ranges on a scale from 1 to 10? (1 is the worst, 10 is the best)**

Our teachers are underpaid as well. They do get great benefits, health insurance, vacations, and pensions but I give them a three.

**Is there something that you perceive as unique, inspiring in the inclusive education of children with ASD in the USA? (what has worked, what is not elsewhere, interesting methods, institutions ..)**

I don't know, I am not directly in the schools.

**Příloha 10:** Rozhovor č. 5 – Participant P<sub>5</sub>

**Where are children with ASD mostly educated?**

Mostly in public schools. Many in IL have self-contained programs if the general education rooms are not adequately supporting students. Then from there we do unitize "therapeutic day schools" but that is the most restrictive and is not as common.

**In your opinion, can a general education school provide everything necessary for the basic education of children with ASD?**

Yes. They have to ensure everything that is given in the IEP. And our laws are very strict about that. So if they are unable to arrange that, the school has to arrange that child's education elsewhere, but they are still responsible for how that education takes place.

**I see, I have heard that when it comes to inclusive education, a lot of experts are often involved in this process. Which surprised me, because it is common in the Czech Republic that there is not a single special teacher at a primary school. How do so many people work together?**

Interesting! Yes, there are definitely a lot of people working together. Which I love because there are many different perspectives!

**That's great. I was especially surprised by the role of case manager. How important do you think he is in this process?**

Yes, the case manager takes the primary responsibility. But depending on the school, sometimes that is alleviated by a school psychologist who will open up paperwork, help with scheduling etc.

**And what about administrative activities related to inclusion?**

I'm a behavior specialist so I don't play a role in that other than supporting if there are behavior concerns.

**Based on research on the topic of educating children with ASD, I found that in the Czech Republic we often encounter insufficient education of teachers and assistants, which makes successful inclusive education impossible. How do you perceive the readiness of teachers and assistants to inclusive education children with ASD in the USA? Does everyone have at least a basic education about special education?**

I think unfortunately it's the same, I would say that we have got better in this area lately. But I don't think it's the most important thing to have countless courses or degrees. Nowadays, it is not difficult to find various informations or request supervision, which is also very important. So, in my opinion it is mainly about personalities, who should not be „narrow-minded“ and who should not fall into a stereotype. Communication and cooperation is the key. And believe me, many times, these abilities can do more than an endless study.

**And do you know why there is a shortage of teachers? I did another research and I found that teachers, special educators and assistants in the Czech Republic are insufficiently financially rewarded, which is reflected in reduced motivation to work and further self-education. Do you think that special pedagogues and assistants are adequately financially rewarded in your neighborhood?**

Oh goodness no! But the entire US is facing a major employee shortage. Baby boomers are retiring early, the immigration bans, mother's inability to return to work due to child care issues have all contributed in general. But yes, teachers get paid poorly & assistants even worse. And no one seems to be doing anything about it.

**Do you see any other shortcomings in inclusive education in the US that hinder success? And on the contrary, what do you perceive as unique, inspiring in the inclusive education of children with ASD in the USA?**

So many shortcomings. Lots of misconceptions or "old" ways of thinking about things. And we are having an incredibly hard labor shortage in the US right now. We are severely understaffed. Including assistants and teachers (specifically special education teachers). Specifically the lack of health insurance coverage and support for all. But I think we do a great job in piloting new things. So much research comes from the US on this. So there is a big group of people trying for better!

## **Příloha 11: Rozhovor č. 6 – Participant P<sub>6</sub>**

### **Jak funguje obecně vzdělávací systém v USA pro děti, které potřebují speciální vzdělávání?**

Děti, které se narodí s postižením nebo jsou v rizikové kategorii – hrozí vývojové opoždění, mají nárok na ranou intervenci ihned od narození do tří let věku. Doporučení může dát kdokoli, ať už lékař nebo rodič. Evaluace je zdarma. Raná intervence je klíčová, komplexní a intenzivní a často pomůže zmírnit potenciální deficit, stejně tak nabízí efektivní rozvoj dovedností dítěte, kompenzační pomůcky a pomoc rodině. Dítě vyžadující ranou intervenci je od narození v péči odborníků z oblasti speciální pedagogiky, fyzioterapie, ergoterapie, komunikační terapie, smyslové terapie a tak dále. V den třetích narozenin už má dítě s postižením nárok na bezplatné vzdělání ve škole, včetně všech terapií, jež souvisejí s jeho potřebami. Ze zákona má každé postižené dítě nárok na bezplatné náležité vzdělání v nejméně omezujícím prostředí od 3 do 21 let.

### **Kdo toto vzdělávání zajišťuje?**

Vzdělávání každého dítěte zajišťuje škola v místě jeho bydliště. I tříleté dítě, které má v důsledku postižení nebo opožděného vývoje nárok na bezplatné vzdělání a odborné terapie, je v péči školy v místě bydliště. Běžné školy často nabízejí předškolní vzdělání dětem s postižením a pokud předškolní vzdělání škola v místě bydliště nenabízí, musí postiženým dětem v předškolním věku zaplatit vzdělání a odborné terapie v soukromé speciální škole.

### **Kdo rozhoduje o tom, kde bude dítě s PAS vzděláváno? A pokud se rozhodne, že bude dítě vzděláváno v rámci společného vzdělávání, co všechno musí dítě/rodiče podstoupit?**

Platí jedno univerzální pravidlo – zákon. Každé dítě bez ohledu na druh a stupeň postižení má nárok na bezplatné vzdělání a veškeré služby související s postižením – čímž se míní komunikační terapie, fyzioterapie, ergoterapie, případně senzorické terapie v nejméně omezujícím prostředí. Vzdělávání a ostatní služby zajišťuje škola v místě bydliště dítěte, tedy škola, do které dítě spadá. Pokud škola není schopna veškeré služby zajistit, může doporučit umístění ve škole speciální. Speciální školy existují, zvláště škol pro děti s PAS je mnoho, ale většinou jsou v nich umístěny jen děti s velmi těžkým a komplexním postižením, nikoliv "lehké" případy, které mohou být vzdělávány inkluzivně ve škole v místě bydliště dítěte buď ve speciální třídě, kde je jen malý počet dětí a vzdělání zajišťuje

speciální pedagog, nebo v běžné třídě, ze které je dítě odebráno do speciální třídy třeba jen na určité předměty. Školní speciální pedagog vždy pomáhá s implementací individuálního vzdělávacího planu. Poslední slovo o tom, kde bude dítě vzděláváno, má vždy rodič. Dítě, které má nějaké postižení, je ve své běžné škole, kam patří, sledováno týmem odborníků, tzv. child study team a má manažera svého případu – case manager. Je-li v zajmu dítěte, aby bylo umístěno ve speciální škole, je to rodičům vysvětleno. Zpravidla se jedná o velmi komplexně postižené děti a zpravidla rodiče souhlasí, protože jen speciální školy disponují odborníky a terapeutickými místnostmi, kde se dítěti dostane potřebné péče. Nicméně, neexistuje žádný zákon, který by rodiče přinutil umístit dítě do speciální školy a pokud oni trvají na inkluzivním vzdělávání, navzdory doporučení, rodičům škola musí vyjít vstříc a připravit dítěti vhodné podmínky v rámci možností. Já pracuji ve speciální škole pro děti s velmi těžkým postižením. Často jsou to děti neverbální, nemobilní, mají zraková či sluchová postižení, mají významné zdravotní komplikace, časté epileptické záchvaty, potřebují asistenci u běžných aktivit každodenního života (krmení, sebeobsluha, přebalování) a snad polovina dětí v naší škole je v péči osobní zdravotní sestry, která je s nimi ve škole a zajišťuje základní zdravotní potřeby dítěte. Tyto děti prosperují lépe v prostředí speciální školy, kde denně dostávají potřebné terapie i zdravotní péči. Já mám ve třídě 9 dětí ve středoškolském věku, dvě děti mají osobní zdravotní sestru, která sedí vedle dítěte celý den, jedno dítě má osobního asistenta. Ve třídě mi asistují dva třídní asistenti. Každé dítě dostává 3x týdně půlhodinu komunikační terapie, ergoterapie a fyzioterapie. V některých třídách naší školy je jen jeden učitel a jeden asistent a všechny děti ve třídě mají vlastní osobní zdravotní sestru, která je přítomná vedle dítěte po celý den vyučování. Děti s PAS, které nejsou "vysoce funkční autisti" jsou ve speciální škole, která se specializuje na PAS a nabízí vzdělávací a terapeutické služby na míru šité autistické populaci. Princip je stejný. Ty děti jsou primárně v péči školy v místě bydliště, která nabídne optimální vzdělání ve speciální škole a na vzdělání dohlíží. Já jsem speciální pedagog ve speciální škole a všichni mí žáci ve třídě jsou z různých škol a na jejich vzdělání dohlíží jejich kmenová škola, které já a všichni terapeuti předkládáme individuální vzdělávací plán, který škola v místě bydliště musí odsouhlasit. Zrovna dnes jsem měla "meeting" s "case manager" mého žáka i s rodiči žáka. Vytvořila jsem individuální vzdělávací plán žáka na příští rok, musela jsem vytvořit prezentaci o pokroku žáka za minulý rok a o plánu jeho dalšího vzdělávání. Škola, do které žák spadá, a hlavně rodiče žáka, jsou vždy přítomni a mají právo zpochybnit můj elaborát, diskutovat, atd. U těchto jednání, která se týkají dětí, je přítomná celá řada lidí

(ředitel speciální školy, case manager kmenové školy, všichni terapeuti, speciální pedagog, rodiče dítěte, sociální pracovník, atd.) Rozhodování o tom, kde bude dítě vzděláváno, jak bude jeho vzdělání zajištěno, zda má dítě nárok na asistenta či zdravotní sestru, jak často bude mít různé terapie, je týmové rozhodnutí a výsledný elaborát je legální dokument, který má obrovskou váhu. Klíčové slovo mají samozřejmě rodiče, protože se jedná o jejich dítě. A rodiče často bojují o práva svých dětí a dokážou vybojovat nemožné.

**Jak tedy hodnotíte spolupráci tolika odborníků? Může podle vás škola hlavního vzdělávacího proudu právě díky tomu zajistit vše potřebné pro základní vzdělávání dětí s PAS? V Česku je často problém s tím, že poradenských zařízení je málo, takže mají i dlouhou čekající dobu, tzn. než se dítě dostane do speciálně-pedagogického centra, než dostanou rodiče do rukou zprávu s návrhy podpůrných opatření.. Celkově si učitelé běžných škol stěžují na komunikaci rodič - speciálně-pedagogické centrum - učitel, často neví, jak s IVP pracovat, navržená podpůrná opatření jim připadají nereálná v praxi..**

IVP a seznam podpůrných opatření vytvoří každému dítěti jeho speciální pedagog. Svým žákům rozhodně vytvářím reálné cíle a reálná podpůrná opatření. Přípravu IEP konzultuji s rodiči, kteří ten dokument podepíší. IEP připravuje vždy speciální pedagog, který dítě učí a tudíž ho zná, pracuje s ním každý den, a ví jak ho optimálně rozvíjet. Já vytvářím jen vzdělávací IVP, ale jeho součástí jsou také cíle terapeutické (logo, ergo, fyzió,...), terapeutické cíle mají na starosti terapeuti dítěte. IVP je legální dokument a zavazuje učitele/terapeuty k jeho naplnění. Pokud se tak nestane, učitel musí zdůvodnit proč nebyl schopen dosáhnout vzdělávacích cílů, které stanovil.

**Výzkumy taky poukazují na to, že v Česku se setkáváme s nedostatečnou vzdělaností učitelů a asistentů, díky čemuž je pak úspěšné společné vzdělávání nemožné. Jak to vnímáte v USA? Mají učitelé v běžných školách a další pomocní učitelé/asistenti dostatečné vzdělání?**

Asistenti vzdělání nepotřebují, protože jen asistují odborníkovi, který asistenta zacvičí. Velmi často jsou asistenti vysokoškolští studenti. Já mám ve třídě asistenty tři, všichni momentálně studují na VŠ. Během dne pracují jako asistenti pedagoga a odpoledne a večer jsou ve škole, kde studují svůj obor. Vzdělávání dětí s postižením (jakéhokoliv druhu) zajišťuje vždy speciální pedagog. Nikoliv běžný učitel bez speciálně pedagogické licence.



**Z rešerše také vyplynulo, že pedagogové a asistenti v ČR jsou nedostatečně finančně ohodnoceni, což se odráží na snížené motivaci k práci a dalšímu sebevzdělávání. A myslíte si, že speciální pedagogové a asistenti jsou adekvátně finančně ohodnoceni? Kde se podle vás na škále od 1 do 10 pohybuje finanční ohodnocení speciálních pedagogů a asistentů pedagoga? (1 je nejhorší, 10 nejlepší)**

Asistenti pedagoga dostávají minimální plat. Obecně, profese, které nevyžadují vzdělání a kvalifikaci, jsou ohodnoceny minimálně a asistent pedagoga je jednou z těch profesí. Ideální pro VŠ studenta, který si při studiu přivydělá a získá cenné zkušenosti pro své budoucí resumé. Z platu asistenta se člověk neuživí. Často mají asistenti i jiné zaměstnání. Ohodnocení pedagogů se liší podle druhu školy, podle vzdělání, podle délky praxe, atd. Učitelé bohatí nejsou. Kdo chce vydělávat pořádné peníze, do školství nejde.

**Jak z pozice speciálního pedagoga vnímáte administrativní práci v procesu společného vzdělávání žáků s PAS a obecně ve školství?**

Administrativně – vyčerpávající. To platí asi pro všechny učitele.

**Vnímáte Vy sama nějaké výrazné nedostatky vzdělávání žáků s PAS v rámci společného vzdělávání? A co naopak vnímáte jako jedinečné, inspirativní na inkluzivním vzdělávání dětí s PAS v USA?**

Pracuji ve škole pro děti s velmi těžkým a komplexním postižením, mohu tedy hovořit jen o zkušenostech z mé praxe. Děti, se kterými pracuji, potřebují vysokou úroveň zdravotní péče a intenzivní terapie každý den. Takovou péči běžné školy nemohou poskytovat, proto rodiče takových dětí inkluzivní vzdělávání v běžné škole nevyžadují.

**A vnímáte nějaké mezery/problémy ve vzdělávání ve speciální škole, kde pracujete?**

Byrokracie.

**Myslíte si, že speciální školy fungují v USA lépe než speciální školy v ČR?**

Sto procentně! Speciální školství v USA je na úplně jiné úrovni než v ČR. Raná intervence, předškolní vzdělávání a hlavně terapie – klíčové pro zmírnění prognózy. V ČR je dostupnost terapií neexistující, o alternativní augmentativní komunikaci nemají tušení ani logopedi, ergoterapeuta na školách nikdo nikdy neviděl, mohla bych psát donekonečna. V mé třídě mají všichni žáci 3krát týdně logopedii, ergoterapii a fyzioterapii. Všichni

používají komunikační systém a všichni mají nárok na vzdělávání a terapie i v létě o prázdninách.

### **Proč myslíte, že tomu tak je?**

Nedostatečné vzdělání. Speciální pedagogika ustrnula v hluboké minulosti. Logopedi jen napravují patlavost, komunikační potřeby dětí nezajišťují. Nemluvící dítě potřebuje od časného dětství komunikační systém (dnes už komunikační přístroj může být i obyčejný i-Pad s aplikací) a hlavně intenzivní odbornou pomoc. Ta v ČR není k nalezení. Sebeobsluha a jemná motorika se vyvíjejí jinak, když má dítě ergoterapeuta. Motorický vývoj zajistí fyzioterapie. To pak člověk vídá zázraky. Bez odborné péče dítě strádá, zaostává a nerozvine potenciál, který má. Pro mne to bylo velmi frustrující vidět smutný stav v ČR.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Lada Pecníková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Zdeňka Kozáková, Dis., Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

<b>Název práce:</b>	Vybrané faktory společného vzdělávání žáků s PAS v americkém školství
<b>Thesis Title:</b>	Particular Factors of Inclusive Education of Pupils with ASD in the American Education System
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce podává ucelený přehled faktorů, které mohou negativně ovlivnit úspěšnost společného vzdělávání žáků s PAS na 1. stupni ZŠ v České republice a reaguje na ně prostřednictvím autentických výpovědí odborníků z USA. Na základě získaných kvalitativních dat jsou doporučena opatření do praxe pro možnou inovaci českého školství.
<b>Klíčová slova:</b>	Společné vzdělávání; inkluze; žák s PAS; nedostatky společného vzdělávání; faktory společného vzdělávání; vzdělávání v USA; inkluze v USA
<b>Abstract:</b>	The diploma thesis provides a comprehensive overview of factors that may negatively affect the success of inclusive education of pupils with ASD at the elementary schools in the Czech Republic and responds them through authentic statements of experts from the USA. Based on the obtained qualitative data, practical measures are recommended for possible innovation of Czech education.
<b>Keywords:</b>	Inclusion; pupil with ASD; shortcomings of inclusion; factors of inclusion; education in the USA; inclusion in the USA
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	11 příloh
<b>Rozsah práce:</b>	123 s. práce, 48 s. přílohy
<b>Jazyk práce:</b>	Český