



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Komunikačně-sociální kompetence speciálního pedagoga při práci s dětmi s Aspergerovým syndromem

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA - VYCHOVATELSTVÍ

Autor: Eva Pisariková

Vedoucí práce: Mgr. Aneta Marková

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem Komunikačně-sociální kompetence speciálního pedagoga při práci s dětmi s Aspergerovým syndromem jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské/diplomové práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 1.5.2017

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Anetě Markové. za odborné vedení, trpělivost, čas a pomoc při zpracování mé bakalářské práce. Také bych ráda poděkovala speciálním pedagogům, kteří mi věnovali čas a podíleli se na mém výzkumu k bakalářské práci.

Komunikačně-sociální kompetence speciálního pedagoga při práci s dětmi s Aspergerovým syndromem

Abstrakt

Tématem bakalářské práce jsou komunikačně-sociální kompetence speciálního pedagoga při práci s dětmi s Aspergerovým syndromem. Práce si klade za cíl sestavení souboru komunikačně – sociálních kompetencí speciálního pedagoga vyplývajících ze současné situace a možností vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem. Zároveň mapuje situaci kolem zařazení těchto dětí do vzdělávacího systému a definuje různé postavení speciálního pedagoga v souvislosti s náplní jeho profese ve vztahu k této cílové skupině.

Teoretická část obsahuje popis postavení speciálního pedagoga v současném systému vzdělávání a vymezuje jednotlivé role speciálního pedagoga vzhledem k náplni jeho práce. Dále se věnuje vymezení termínu Aspergerova syndromu a problémovým oblastem tohoto postižení. Náplní této části práce je rovněž pedagogická diagnostika dětí s AS a její nástroje a možnosti vzdělávání těchto jedinců. V návaznosti na uvedené informace také popisuje komunikačně – sociální kompetence speciálního pedagoga potřebné k jeho práci s dětmi s Aspergerovým syndromem a potřebné legislativní a jiné zdroje, které tyto kompetence vymezují.

V návaznosti na naplnění cíle bakalářské práce je v praktické části využito kvalitativního výzkumu a jako výzkumný design byla zvolena metoda případové studie. Tato část práce obsahuje předvýzkum, který mapuje současnou situaci zařazení dětí s Aspergerovým syndromem do systému vzdělávání v České republice v rámci jednotlivých krajů a dvě případové studie, které popisují postavení školního speciálního pedagoga působícího na základní škole hlavního vzdělávacího proudu a postavení speciálního pedagoga působícího ve speciálně pedagogickém centru.

Výstupem bakalářské práce je kompresivní formulace souboru komunikačně – sociálních kompetencí speciálního pedagoga získaná na základě závěrů teoretické a praktické části této práce. Závěry vyplývající z výzkumného šetření dokazují, že potřebné komunikačně – sociální kompetence vyplývají nejenom ze specifika práce

s dětmi s Aspergerovým syndromem, ale zároveň obsahují i jiné potřebné osobnostní a profesní schopnosti.

Bakalářská práce může sloužit jako studijní materiál pro studenty pedagogických oborů a pro speciální pedagogy, kteří se této problematice věnují. Dále může tato práce poskytnout informace i rodičům dětí s Aspergerovým syndromem a širší pedagogickou veřejnost.

Klíčová slova

kompetence; Aspergerův syndrom; speciální pedagog; individuální vzdělávací plán; poradenství

Social communication of special teachers working with children with Asperger's syndrome

Abstract

The subject of the bachelor thesis is the communication-social competence of a special teachers in working with children with Asperger syndrome. The thesis aims at compiling a set of communication - social competences of a special pedagogue resulting from the current situation and possibilities of pupils' education with Asperger syndrome. It also maps the situation around the inclusion of these children in the education system and defines the different status of a special teachers in relation to the occupation of his profession in relation to this target group.

The theoretical part describes the position of a special teachers in the current system of education and defines the individual roles of a special educator with regard to the content of his work. It also deals with the definition of the term Asperger syndrome and the problem areas of this disability. This part of the thesis is also a pedagogical diagnosis of children with AS and its tools and possibilities of education of these individuals. In connection with the above mentioned information it also describes the communication - social competences of the special teachers necessary for its work with children with Asperger syndrome and the necessary legislative and other resources that define these competencies.

In connection with the fulfillment of the aim of the bachelor thesis, qualitative research was used in the practical part and a case study method was chosen as a research project. This part of the thesis contains a pre-survey that maps the current situation of inclusion of children with Asperger syndrome in the Czech Republic's education system within individual regions, and two case studies describing the position of a special school teacher working at a primary school primary school and the position of a special educator operating in a special pedagogical center.

The output of the bachelor thesis is a compressive formulation of a set of communication - social competences of a special teachers obtained on the basis of conclusions of the theoretical and practical part of this work. The conclusions from the research show that the necessary communication and social competences arise not only

from the specifics of working with children with Asperger syndrome but also from other necessary personal and professional abilities.

The bachelor thesis can serve as a study material for students of pedagogical disciplines and for special teachers who deal with this issue. Furthermore, this work can also provide information to parents of children with Asperger syndrome and the wider pedagogical public.

Keywords

competence; Asperger's syndrome; special teachers; individual educational plan; advice

Obsah

Úvod.....	10
1 Speciální pedagog	11
1.1 Speciální pedagog jako pedagog a vychovatel.....	12
1.2 Speciální pedagog jako diagnostik.....	13
1.3 Speciální pedagog jako poradce a konzultant	14
1.4 Speciální pedagog a celoživotní vzdělávání	14
1.5 Osobnostní profil speciálního pedagoga	15
2 Aspergerův syndrom.....	17
2.1 Vymezení termínu Aspergerův syndrom a jeho charakteristika	18
2.2 Typy Aspergerova syndromu	19
2.3 Problémové oblasti jedinců s Aspergerovým syndromem.....	21
2.4 Pedagogická diagnostika dětí s Aspergerovým syndromem.....	23
2.4.1 Psychoedukační profil PEP-R.....	23
2.4.2 Edukačně hodnotící profily.....	24
2.5 Možnosti vzdělávání pro děti s Aspergerovým syndromem.....	25
2.5.1 Rámcový vzdělávací program	26
2.5.2 Školní vzdělávací program	26
2.5.3 Individuální vzdělávací plán	27
2.5.4 Speciálně pedagogický přístup k dětem s PAS.....	27
3 Kompetence speciálního pedagoga.....	30
3.1 Definice kompetence.....	30
3.2 Kompetence pro oblast vzdělávání	30
3.3 Pedagogické kompetence speciálního pedagoga	32
3.4 Komunikačně – sociální kompetence speciálního pedagoga.....	33
4 Metodologie.....	36
4.1 Cíl práce	37
4.2 Výzkumné šetření a průběh výzkumu.....	38
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	38
4.4 Techniky sběru dat	39
4.5 Stanovení otázek pro rozhovor.....	39
4.6 Charakteristika zařízení, v nichž byla data sbírána	39
4.7 Případové studie	41

4.7.1	Případová studie č. 1	41
4.7.2	Případová studie č. 2	43
5	Výsledky	45
5.1	Analýza dat.....	45
5.2	Závěr výzkumného šetření	48
6	Komunikačně – sociální kompetence speciálního pedagoga při práci s dětmi s Aspergerovým syndromem	50
7	Diskuze	52
	Závěr	55
	Seznam použitých zdrojů.....	56
	Příloha číslo 1	60
	Seznam použitých zkratk	62

Úvod

Verbální i neverbální komunikační kompetence představují pro děti s Aspergerovým syndromem klíčový problém v jejich interakci s okolím. Nízká frustrační tolerance, pomalé zpracovávání smyslových podnětů a zkrácená abstrakční projekce v myšlení dítěte s Aspergerovým syndromem často přispívá k jeho izolaci v kolektivu. Komunikačně – sociální kompetence speciálního pedagoga by měly optimálně korelovat se specifickými tohoto postižení a zohledňovat osobnost dítěte a jeho možnosti ohledně schopnosti zapojení se do výchovně vzdělávacího procesu.

V teoretické části této práce budu popisovat osobnost speciálního pedagoga v jeho jednotlivých rolích a popisem problematiky Aspergerova syndromu. Součástí této části budou tvořit i možnosti vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem, speciálně pedagogický přístup k těmto dětem a nástroje pedagogické diagnostiky. V závěru teoretické části sestavím soubor komunikačně – sociálních kompetencí speciálního pedagoga potřebné při práci s těmito dětmi.

V empirické části provedu předvýzkum mapující míru integrace dětí s Aspergerovým syndromem do vzdělávacího systému a zpracuji případové studie, kterých výstupem budou odpovědi na výzkumné otázky a sestavení souboru komunikačně – sociálních kompetencí využívaných při práci s dětmi s Aspergerovým syndromem.

Tato práce by mohla sloužit jako zdroj informací pro další speciální pedagogy, kteří se danou problematikou zabývají i studenty oboru speciální pedagogika jako studijní materiál. Dále může pomoci získat náhled i širší veřejnosti, kterou tato problematika zajímá.

1 Speciální pedagog

Pančocha (2013) popisuje speciální pedagogiku jako vědu, která není primárně o člověku se specifickými vzdělávacími potřebami ale pro člověka se specifickými vzdělávacími potřebami a Renotiérová (2006) a Pipeková et al.(2010) popisují speciální pedagogiku jako disciplínu, která se věnuje zákonitostem speciální výchovy a vzdělávání osob se znevýhodněním způsobem odpovídajícím jejich vhodné přípravě na společenské a pracovní uplatnění v životě. Speciální pedagog teda může být definován jako: *pedagog, který má vzdělání a kvalifikaci pro práci s osobami vyžadujícími zvláštní péči ve školách a zařízeních speciálního školství. Může se uplatnit ve vědecko – výzkumné, organizační a metodické činnosti příslušného oboru* (Průcha et al., 2009, s.277). Speciálního pedagoga jako osobu zabývající se speciálně – pedagogickou péčí o osoby se zdravotním postižením nebo zdravotním či sociálním znevýhodněním popisuje Valenta (2009) a zároveň uvádí, že je brán zřetel na edukaci, reedukaci a kompenzaci, diagnostiku, terapeuticko – formativní intervenci a integraci osob s postižením. Kvůli interdisciplinaritě speciální pedagogiky je zaměření speciálního pedagoga, jako kvalifikovaného odborníka v příslušném oboru zaměřeném na jednotlivá postižení a jejich specifika dělené na jednotlivé oblasti, které nazýváme pedie. Tyto dělíme na:

- Logopedii – pro jedince s narušenou komunikační schopností
- Surdopedii – zaměřenou na jedince se sluchovým postižením
- Oftalmopedii – zaměřenou na jedince se zrakovým postižením
- Etopedii – zaměřenou na jedince s poruchami chování a osobám s psychosociálním ohrožením
- Somatopedii – pro jedince s tělesným postižením
- Psychopedii – disciplíny specializující se na rozvoj, vzdělávání, a socializaci osob s mentálním postižením (Valenta, 2014).

Jako zásadní se jeví kvalifikace speciálního pedagoga dle legislativních předpisů, které vymezuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v platném znění

dle §18 s poslední novelizací v roce 2016. Podle výše uvedeného zákona speciální pedagog získá odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným v akreditovaném magisterském programu zaměřeném na:

- a) speciální pedagogiku
- b) pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou, nebo
- c) studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou

Dle §3 odst.1 zákona č. 563/2004 Sb. v platném znění, jsou podmínky pro pedagogického pracovníka při výkonu profese následující:

- Plná způsobilost k právním úkonům
- Odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává
- Bezúhonnost
- Zdravotní způsobilost
- Prokázaná znalost českého jazyka

Sekera (2009) uvádí, že abychom mohli znát vlastnosti a kompetence speciálního pedagoga potřebné pro danou profesi, musíme znát náplň jednotlivých úkolů dané profese.

1.1 Speciální pedagog jako pedagog a vychovatel

Pipeková (2010) uvádí propojenost speciální pedagogiky s obecní pedagogikou a didaktikou. Podle Střelce a Švece (2004) je pro pedagoga důležitá orientovanost v rámci jeho předmětů a schopnost transformace nových poznatků do obsahu výuky. Jeho schopnost motivovat žáky k samostatnému učení, cílevědomosti a rozvíjení tvořivosti

tvoří základ jeho didaktických a psychodidaktických kompetencí. Sledování nových trendů ve výchově a vzdělávání i aktuálních znalostí o právech dítěte a možnostech jejich zakomponování do oblasti komunikace se žákem vymezuje oblast jeho manažerských a normativních kompetencí. V obecně pedagogické rovině se jedná i o schopnost pedagoga organizovat pracovní a volnočasové aktivity žáků a sebe sama.

Speciální pedagog vede pedagogickou dokumentaci dle zákona č. 101/2000 Sb. ve znění pozdějších předpisů o ochraně osobních údajů. Podílí se na vypracování Individuálního vzdělávacího plánu vycházejícího z Rámcového vzdělávacího plánu a Školního vzdělávacího plánu, které jsou legislativně vymezeny v zákoně č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání novelizovaném v roce 2016.

1.2 Speciální pedagog jako diagnostik

Přinosilová, Pipeková (2006) uvádí, že speciálně pedagogická diagnostika je součástí speciální pedagogiky a soustřeďuje se na získání informací o osobnosti jedince a jeho možnostech v oblasti vzdělatelnosti a vychovatelnosti. Legislativně je zakotvená ve vyhlášce č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Speciální pedagogická diagnostika na rozdíl od pedagogické diagnostiky vyžaduje individuální přístup a zároveň by měla probíhat interdisciplinárně. Speciální pedagog tedy vychází z lékařské a psychologické diagnostiky. Jeho cílem však není léčba, ale výchova a vzdělávání. Ke stanovení vhodného speciálně pedagogického působení využívá různé diagnostické metody jako např. pozorování, rozhovor, dotazník, testy na zjišťování úrovně jemné a hrubé motoriky. Dále také testy na zjištění úrovně vědomostí a mluvené řeči. Tyto testy jsou zpravidla standardizované a analýza jejich výsledků přispívá ke stanovení potřebné speciálně pedagogické intervence.

Podle průzkumu, který provedl Národní ústav vzdělávání v r. 2008, patří mezi nejčastěji využívané standardizované testy např. Orientační test dynamické praxe využívaný u dětí s komplexním opožděním vývoje a škála Oseretského monitorující motorický vývoj dítěte (NÚV, 2017).

1.3 Speciální pedagog jako poradce a konzultant

HadjMousová (2004) uvádí, že zaměření poradenské intervence je dané typem problému a určujícím faktorem je výsledek diagnostiky. Intervence je však zaměřena k vzhledem k cíli, který sledujeme. Dalším určujícím prvkem jsou také kompetence poradce a stanovení intenzity intervence.

Podle Hrabala (2004) mají konzultace a poradenství společné rysy. Používají v zásadě podobné strategie a metody a v hlavních rysech je konzultace analogickým postupem poradenského procesu.

Pipeková (2004) uvádí, k funkci speciálního pedagoga jako poradce a konzultanta oblast činností, které spadají do jeho kompetence. Tato oblast zahrnuje metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům v oblasti speciální pedagogiky, metodickou pomoc při depistáži žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, koordinaci péče školy se speciálně pedagogickým centrem. Dále se podílí na vytváření programů pro rozvoj osobnosti žáků a snižování rizik vzniku výchovných a výukových problémů žáků. V neposlední řadě realizuje, sleduje a vyhodnocuje účinnost těchto programů na škole.

1.4 Speciální pedagog a celoživotní vzdělávání

Potřeba celoživotního vzdělávání je pro speciálního pedagoga v rámci zvyšování jeho kvalifikace zcela zásadní. Legislativně je vymezena vyhláškou č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Novelizovaná je vyhláškou č. 272/2014 Sb. Na další vzdělávání speciálního pedagoga se vztahuje §6 odst.1) písm. a) o získání způsobilosti vykonávat přímou pedagogickou činnost na jiném druhu nebo na jiném stupni školy a §6 odst.1) písm. c) o rozšíření odborné kvalifikace.

Další dokumenty, které formulují cíle celoživotního vzdělávání a jsou závazné pro Českou republiku:

- Národní program rozvoje vzdělávání České republiky (Bílá kniha, 2001)
- Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice (2003)

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (2002)
- Memorandum o celoživotním učení – Závěrečná zpráva o konzultačním procesu v České republice (2001) (Závěrečná zpráva z konzultačního procesu k Memorandu o celoživotním učení 2001)

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice (MŠMT, 2005) (Mullerová, 2007).

Kompetence vymezující potřebu a formu celoživotního vzdělávání byly definovány v rámci Lisabonského procesu v roce 2000, kde Rada Evropy specifikovala potřebu a způsoby dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a rozvoj vzdělávání dospělých. V neposlední řadě se tato doporučení vztahují i k systému vzdělávání jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami.

1.5 Osobnostní profil speciálního pedagoga

Kucharská (2013) uvádí, že jeden z mnoha faktorů, které mají kvalitativní vliv na práci speciálního pedagoga, je jeho osobnost. Přiznání pohledů a hodnot (charakter), akceptace jiných názorů a schopnost výběru názoru je také významnou součástí jeho práce.

Osobností můžeme nazvat individuální celek dispozic k psychickým reakcím způsobující, že v téže situaci reagují různí lidé různým způsobem z důvodu subjektivního zpracování této situace. Pojem osobnost vyjadřuje vnitřní psychické uspořádání člověka, které determinuje jeho vnitřní život. Pojem charakter vyjadřuje individuální zvláštnost člověka. (Nakonečný, 2009).

Na osobnost speciálního pedagoga, který pracuje ve speciálním zařízení, jsou kladeny vyšší nároky ve smyslu míry frustrační tolerance a odolnosti vůči zátěži. Mezi další vlastnosti, které jsou významné pro tuto profesi, patří empatie a komunikativnost. Jako zásadní se jeví i schopnost rychlého a flexibilního rozhodování (Jánský, 2004).

Hadj Moussová (2004) uvádí, že poradce – tedy i speciální pedagog by měl být empatický a citlivý k problémům druhého člověka a měl by snadno navazovat sociální vztahy.

Důležitým faktorem, který ovlivňuje osobnost pedagoga je jeho schopnost sebereflexe. Smyslem sebereflexe je uvědomění si okolností vzniku výchovné situace, lepšímu pochopení příčin i nalezení vhodného způsobu řešení. V podstatě se jedná o jakýsi vnitřní dialog se sebou samým, kde si pedagog uvědomuje obsah svého vědomí a konfrontuje ho s morálními normami i výsledků jednání na pozadí (Střelec a Švec, 2004).

Ideální model osobnostního profilu speciálního pedagoga by teda měl zahrnovat vlastnosti jako trpělivost, schopnost empatie a citlivosti vůči problémům jiných. Rozhodnost při řešení problémů, komunikativnost a schopnost navazovat sociální vztahy, ale také odolnost vůči zátěži se rovněž jeví jako zásadní osobnostní předpoklady.

2 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom (AS) je uváděn jako jedna z forem poruch autistického spektra (PAS) a patří mezi závažné vývojové poruchy projevující se především zhoršenou sociální interakcí a narušením schopnosti verbální i neverbální komunikace, představitivosti a stereotypním repertoárem zájmů a aktivit. Podle MKN – 10 je přiřazen Aspergerovu syndromu název F 84,5 a spadá do kategorie pervazivních, čili vše pronikajících vývojových poruch (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Thorová (2006) i Valenta et al. (2015) uvádí, že do skupiny PAS spadá:

- Autismus - dětský a atypický,
- Aspergerův syndrom,
- Rettův syndrom,
- Dezintegrativní porucha,
- Hyperaktivní porucha spojená s mentální retardací a stereotypními pohyby

I když se skupiny od sebe výrazně liší schopnostmi, jejich základní deficit spočívá v triádě oblastí, která zahrnuje:

- Sociální interakci – sociálně emoční dovednosti uplatňované ve vztazích s rodiči, blízkými osobami, ostatními lidmi a vrstevníky
- Komunikaci – řeč, gesta, mimika
- Představitivost – hra, volný čas a používání předmětů (Thorová, 2006).

Téměř shodný deficit ve vývojových oblastech dětí s autismem a Aspergerovým syndromem, je v oblasti motorického vývoje a sociálního chování. Jako méně deficitní pro děti s AS jeví oblast vývoje řeči, která bývá na lepší úrovni než u jedinců s autismem. I když se vyskytuje opožděný vývoj řeči, přibližně od 5 let je verbální myšlení v normě, případně na lepší úrovni než ostatní schopnosti. Také oblast intelektu bývá u jedinců s AS v normě nebo vyšší, charakteristické deficity však mohou vést k specifickým potížím v učení. V oblasti prognózy vedení samostatného života jsou pro

jedince s AS také evidovány vyšší šance na samostatný život i zaměstnání (Thorová, 2006).

Příčiny vzniku PAS jsou předmětem výzkumu a jeho zájmem je zjistit příčinnou souvislost v interakci se životním prostředím. Z důvodu finančních limitů vyplývajících z geografických omezení však existuje jenom málo studií, které se zabývají tímto tématem (David et al., 2016).

I když se prevalence zdá být vyšší, než v minulosti, výzkumy to neprokázaly jednoznačně. Vyšší výskyt PAS může být kvůli lepší diagnostice, která v minulosti nedokázala oddělit některé jiné vývojové poruchy od PAS (Matson et al., 2008).

2.1 Vymezení termínu Aspergerův syndrom a jeho charakteristika

Vídeňský pediatr Hans Asperger ve své disertační práci v roce 1944 popsal čtyři chlapce z hlediska sociálních, jazykových a kognitivních dovedností. Jejich stav, který považoval za druh poruchy osobnosti, nazval autistickou psychopatií. Ve stejné době použil pojem „autistický“ také jeho krajan Leo Kanner ve Spojených státech při charakterizování autistických dětí. I když na základě své diagnostiky založil Asperger pro děti trpící autistickou psychopatií specializované oddělení, jeho práce upadla v zapomnění a byla znovu objevena až po 30 letech (Attwood, 2005).

Kannerova práce začala být později spojována s autismem a autismus popisoval jako absenci reakcí ve vztahu k jiným lidem, přítomnost vážných poruch řeči a tedy na dítě žijící ve vlastním světě (Attwood, 2005).

Rozdíl v přístupu k výzkumu autismu mezi Kannerem a Aspergerem spočíval především v stanovení příčin autismu. Podle Kannerera jsou viníky jednoznačně rodiče a děti s autismem neprojevují inteligenci. Dětský autismus podle něj je formou schizofrenie a děti s autismem patří do ústavů (Vermeulen, 2006). Lorna Wingová, britská lékařka v roce 1981 zavedla pojem Aspergerův syndrom, přičemž popisuje klinické příznaky AS jako nedostatek empatie, jednoduchou a nepřiměřenou interakci, pedantsky přesnou a jednotvárnou řeč, nedostatečnou neverbální komunikaci či hluboký zájem o specifický jev nebo předměty (Thorová, 2006).

AS je zjednodušeně považován za mírnější formu autismu. Má svá specifika i odlišnosti sice kvalitativně odlišné od ostatních poruch autistického spektra, ale stejně závažné. Intelekt u lidí s AS sice je v pásmu normy a má vliv na úroveň dosaženého vzdělání, ale není zárukou plně samostatného života v dospělosti (Thorová, 2006).

Pro diagnózu AS je rozhodující porucha sociální interakce s chybějící reciprocitou a porucha neverbální komunikace. Nápadnými bývají i nezvyklé reakce na emoce jiných lidí, nezájem o pocity druhých. Objevuje se také nedostatečná schopnost přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu (Říčan et al., 2006).

Podle Coatesa (2008) je AS je neurobiologické onemocnění postihující několik oblastí vývoje. V kontrastu s autistickými jedinci s AS jsou považováni za lidi, kteří mají vyšší intelektovou úroveň. Zároveň jejich sociální kompetence jsou v deficitu oproti normě.

Hlavními příznaky AS je neobratnost udržovat konverzaci v pravém slova smyslu, sociální dovednosti jsou omezené a vyskytuje se hluboký zájem o určitý jev nebo specifickou oblast (Attwood, 2005).

2.2 Typy Aspergerova syndromu

Diametrální odlišnosti na úrovni adaptability v běžném životě jsou vyjádřeny termíny „nízko funkční“ a „vysoce funkční“ AS. U prvního typu se jako problematické jeví vyžadování rituálů od ostatních, výrazné a obtížně odklonitelné, repetitivní chování včetně pohybových stereotypií, nepřiměřená emoční reaktivita, destruktivní chování a nízká frustrační tolerance. U „vysoce funkčního“ typu se AS demonstruje sociální naivitou, pasivitou, schopností spolupráce, přiměřenou nebo pouze mírně odlišnou emoční reaktivitou. Chybí zde problémové chování, jedinec má průměrné nebo nadprůměrné intelektové schopnosti, je zde ochota věnovat se i jiným činnostem a je zachovaná sociálně – emoční vzájemnost. V raném věku je obtížné stanovit, k jakému typu bude mít dítě v dospělosti blíž, svou roli zde sehrává i správný pedagogický a výchovný přístup (Thorová, 2006).

Podle Vosmika a Bělohávkové (2010) narušené sociální chování a neverbální komunikace jsou ve hlubokém deficitu oproti mentálním schopnostem. Široká škála chování má dva protipóly – od osamělosti až k extrémní sociální aktivitě. Ve školní praxi je tedy možné setkat se s 5 typy AS:

1. Osamělý – samotářský.

Deklaruje se minimální nebo žádnou snahou o fyzický kontakt, vyhýbá se očnímu kontaktu, nemá zájem o sociální styk s vrstevníky a často má snížený práh bolestivosti. Může být velmi aktivní, postrádá však schopnost empatie a reakce vrstevníků a dospělých nemají na jeho chování vliv.

2. Pasivní.

Patrná je hypoaktivita, nespontánní komunikace a schopnost projevit své potřeby je omezená. V deficitu se nachází také schopnost sdílet radost s ostatními, iniciování kontaktu a zapojení se do společné hry. Méně časté jsou poruchy chování.

3. Aktivní – zvláštní.

Často se pojí s hyperaktivitou, pervazivním a ulpívavým dotazováním, problematickým obtěžujícím chováním, oblibou jednoduchých sociálních rituálů. Je zde přítomna také přílišná spontaneita v sociální interakci, sociální dezinhibice – dotýkání, hlazení, líbání cizích lidí – a nedodržování intimní zóny. Gestikulace a mimika může být přehnaná až bizarní. Běžná populace si obvykle toto chování s autismem nespojuje.

4. Formální – afektovaný.

Bývá typický pro děti i dospělé s vyšším IQ a vyznačuje se encyklopedickými zájmy, dobrými vyjadřovacími schopnostmi a velmi konzervativním chováním. Pedantsky dodržovaná pravidla, jejichž nedodržování může tento typ přivést až k afektu a potíže s ironií a nadsázkou i pravdomluvnost bez schopnosti empatie jsou příznačné pro formální typ.

5. Smíšený – zvláštní.

Přítomny jsou prvky osamělosti, pasivity i aktivního a formálního přístupu. Jeho sociální chování je nesourodé, závislé na osobě a prostředí s níž je osoba v kontaktu. Výkyvy v kvalitě kontaktu způsobují, že je jeho chování vnímáno jako zvláštní.

Z těchto charakteristik je zřejmé, že škála demonstrující příznaky AS je široká a jednotlivé typy se od sebe odlišují hlavně z hlediska schopnosti komunikace a schopnosti navazování sociálních vztahů. Oblast behaviorálních projevů je u jednotlivých typů také značně odlišná.

2.3 Problémové oblasti jedinců s Aspergerovým syndromem

Během posledních 50 let byla věnována pozornost hlavně chování jedinců s autismem a diagnostika chování připouští různé limitující faktory. Stereotypní chování se totiž vyskytuje i u jedinců s mentálním postižením, takže na základě tohoto se nelze domnívat, že každý jedinec se znaky stereotypního chování má autismus. Echolálie je normální vývoj řeči a objevuje se běžně u batolat. Lidé s autismem se také vyvíjejí a učí se novým věcem, a i když je autistické chování oslabeno, neznamená to, že autismus není přítomen. Protože je autismus postižení s mnoha aspekty a projevuje se mnoha různými způsoby, prototyp autistického jedince neexistuje (Vermeulen, 2006).

Jiným problémem je také to, že lidé s autismem nevykazují společné vnější znaky jako např. u Downova syndromu. U autismu se objevují vnitřní charakteristiky, podle kterých se jedinci navzájem podobají (Vermeulen, 2006).

Thorová (2006) uvádí diagnostická kritéria a tedy i problémové oblasti jedinců s AS následovně:

- Narušení sociální interakce
- Omezené zájmy
- Opakující se rituály

- Zvláštnosti v řeči i jazyku
- Potíže v neverbální komunikaci

Podle Preismann (2010) jsou si problémové oblasti jedinců s AS okruhově podobné:

1. Nápadné kvalitativní rysy sociální interakce projevující se neschopností navázat přiměřený oční kontakt
2. Nedostatečná mimika a nonverbální komunikační projev
3. V rámci sociální interakce nedostatečné užívání gest
4. Neschopnost navázání vztahů s vrstevníky spolu se sdílením zájmů pocitů a činností
5. Nedostatečná socio - emoční vzájemnost,
6. Nevyhovující či výstřední reakce na pocity druhých
7. Chybějící spontaneita sdílení radosti a zájmů s jinými osobami
8. Nezvykle silný specifický zájem o činnost či oblast nápadný intenzitou a specifickou povahou
9. Stereotypní pohyby, nefunkční rutiny a rituály a obsedantní lpění na jejich provádění
10. Zabývání se částmi objektů, jejich složkami nebo materiály

Přítomny jsou prvky osamělosti, pasivity i aktivního a formálního přístupu. Sociální chování je nesourodé, závislé na osobě a prostředí, s níž je osoba v kontaktu. Výkyvy v kvalitě kontaktu způsobují, že je chování vnímáno jako zvláštní. Stresující situace, které jsou typické pro jedince s AS a projevují se smyslovým a emočním přetížením i přetížením sociálními požadavky nutí tyto jedince k vybudování vlastních obranných mechanismů zvládnutí stresu (Vermeulen, 2006).

2.4 Pedagogická diagnostika dětí s Aspergerovým syndromem

Děti, kterým je v raném věku zjištěná diagnóza AS bývají svěřeny do péče speciálně – pedagogického centra (SPC) za účelem speciálně pedagogické intervence. Postup, při zajištění včasné intervence je následovný:

- speciálně pedagogické vyšetření
- vyhodnocení vyšetření, stanovení priorit
- sestavení intervenčního plánu
- rozpracování nácviku dílčích úkolů, popis a průběžné vyhodnocování záznamů
- řešení problémového chování
- příprava na přechod dítěte do předškolního zařízení

Při speciálně pedagogickém vyšetření, se používá Psychoedukační profil (PEP-R) a Edukačně hodnotící profil (EHP). Obě metodiky se kombinují, aby získané informace co v nejvyšší míře odpovídaly reálné skutečnosti (Čadilová, Žampachová, 2008).

2.4.1 Psychoedukační profil PEP-R

Je určen pro děti od 6 měsíců do 7 let mentálního věku a jeho použitím se získávají důležité informace z jednotlivých oblastí vývoje dítěte.

Sledované oblasti:

1. Napodobování – hodnocení schopností v motorické, verbální a sociální imitaci
2. Vnímání – zahrnuje různé zrakové a sluchové prvky
3. Jemná motorika – hodnotí se např. stříhání, hra s míčem apod.
4. Hrubá motorika – způsob chůze, běh, chůze po schodech apod.
5. Koordinace oko-ruka – úkoly zaměřené na oblast grafomotoriky, vnímání a napodobování

6. Poznávací schopnosti – oblast receptivní složky řeči a oblast abstraktně verbálních funkcí
7. Verbální schopnosti – složka zaměřená na hodnocení akademických dovedností jako je čtení a psaní a na zvládnání verbálních pojmů

Další položkou v testovací škále je škála chování, kde se hodnotí sociální chování a emocionalita, hra a zájem o nové předměty, smyslové vnímání a řeč (Čadilová, Žampachová, 2008).

Vzhledem k tomu, že není výjimkou, že AS bývá diagnostikován v pozdějším věku je možné se setkat s případy, kdy dítě dostává různé diagnostické nálepky je potřebná spolupráce učitelů a kteří na základě pozorování můžou být nápomocni k předání dítěte specializovanému pracovišti (Vosmik, Bělohávková, 2010).

2.4.2 Edukačně hodnotící profily

V České republice v rámci projektu Institutu pedagogicko – psychologického poradenství byly vytvořeny metodické materiály Edukačně hodnotící profil (EHP) dítěte s PAS (0-7 let) a Edukačně hodnotící profil žáka s PAS (8-15let). Jejich důležitým prvkem je stanovení úrovně vývoje v jednotlivých oblastech a je pomocníkem při dalším rozvoji dítěte.

Edukačně hodnotící profil 0-7let

Sleduje sociální vývoj dítěte, komunikaci z hlediska receptivní a expresivní řeči, imitaci jako základní edukační prostředek. Dále motorické dovednosti, grafomotoriku a sebeobsluhu. V neposlední řadě také vnímání a abstraktně vizuální myšlení.

Při hodnocení je jako nejdůležitější jeví jednoznačnost interpretace výsledků v jednotlivých oblastech. Vyspecifikování a konkretizace položek, které jsou navrženy tak, aby co v nejvyšší možné míře odhalily deficit související s poruchami PAS, však současně poukazuje i na silné stránky vývoje dítěte. Při práci s dítětem by měli být využity přiměřené motivační pobídky a pro výsledný vývojový profil je výhodná flexibilita dílčích úkolů.

Všechny položky jsou hodnoceny hodnotící škálou a u jednotlivých položek je využíváno termínů splnil, nesplnil a naznačuje. Může se také stát, že u dítěte se zjistí ostrůvkovité dovednosti přesahující jeho fyzický věk (Čadilová, Žampachová, 2008).

Edukační hodnotící profil 8-15let

Profil se zaměřuje na hodnocení oblastí sociálních dovedností, emocí, řeči a jazykové komunikaci, paměti, pohybově koordinačních dovedností, grafomotoriky. Obsahuje také hodnocení sociálně praktické dovednosti, početního myšlení, abstraktně vizuálního myšlení a celkových vědomostí. Jeho součástí jsou pracovní listy, karty a pomůcky usnadňující zadávání úkolů a zároveň usnadňujících hodnocení. Hodnotící škála je opět rozdělena do 3 úrovní – splnil, nesplnil a naznačuje. Jednotlivé položky odhalují deficit související s PAS a zároveň poukazují na silné stránky žáka (Čadilová, Žampachová, 2008).

2.5 Možnosti vzdělávání pro děti s Aspergerovým syndromem

Vzdělávání dětí a žáků legislativně vymezuje zákon č. 561/2004 Sb. tzv. Školský zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Na děti s AS se vztahuje §16 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných.

K základním předpisům patří také vyhlášky MŠMT:

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která mění vyhlášku č. 72/ 2005 Sb.

Pro rozvoj a vzdělávání dítěte s AS je velmi důležité jeho správné zařazení do vzdělávacího systému. V současnosti se vzdělávání dětí s AS realizuje v této formě:

1. Na základní škole hlavního vzdělávacího proudu bez úprav školního prostředí nebo zvláštních opatření

2. Formou individuální nebo skupinové integrace na základní škole
3. Dítě je umístěné ve škole samostatně zřízené pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami s jiným druhem postižení
4. Dítě s AS je umístěné ve škole samostatně zřízené pro žáky s jiným zdravotním postižením a to formou individuální integrace nebo skupinové integrace

Většina dětí s AS je zařazena do běžných základních a středních škol (APLA, 2012).

2.5.1 Rámcový vzdělávací program

Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou programové dokumenty zpracované na státní úrovni, které konkretizují obecné cíle vzdělávání a specifikující klíčové kompetence důležité pro rozvoj osobnosti žáků. Vymežují věcné oblasti vzdělávání a jejich obsahy a stanovují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Jsou vydány pro všechny stupně vzdělávání a to pro předškolní, základní, střední vzdělávání včetně konzervatoří, základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní závěrečné zkoušky. Jejich obsah vymezuje zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění a jsou podkladem pro vypracování školských vzdělávacích plánů (NÚV, 2017).

2.5.2 Školní vzdělávací program

Požadavky vyplývající z RVP jsou blíže specifikovány ve školním vzdělávacím programu (ŠVP), kterého náplň je legislativně ukotvena v zákoně č. 561/2004 Sb. v platném znění. Jedná se o dokument, který si každá škola pro kterou platí RVP vytváří sama, aby realizovala požadavky pro daný stupeň a obor vzdělávání. Pro pedagogy vytváří možnosti lepší formulace vlastních představ o podobě vzdělávání na své škole a lepší spolupráce v mezioborovém vzdělávání. ŠVP má závazné části vycházející z RVP:

- Identifikační údaje
- Charakteristiku školy
- Charakteristiku ŠVP

- Učební plán
- Učební osnovy
- Hodnocení žáků a autoevaluace školy

Školy mají víc možností vypracovat si profil podle svých možností a představ podoby vzdělávání a tím motivovat žáky ke studiu na konkrétní škole, kterou si vyberou (NÚV, 2017)

2.5.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je závazný pracovní materiál sloužící všem zainteresovaným na výchově a edukaci integrovaného žáka. Vychází z RVP a ŠVP konkrétní školy a jeho vytvoření je týmová práce. Vzniká ve spolupráci třídního učitele a zákonných zástupců žáka, odpovědného pracovníka ze speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko - psychologické poradny, asistenta pedagoga a případně dalších zainteresovaných odborníků podle individuálních potřeb dítěte. Vyhláška č. 27/2016 Sb. určuje, že IVP vychází z ŠVP příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického centra, vyjádření zákonných zástupců žáka a případně z doporučení odborného lékaře. IVP se vypracovává zpravidla na jedno následující pololetí a může se upravovat v průběhu celého školního roku. Kromě osobních údajů IVP zahrnuje platnost doporučení a formu vzdělávání, cíle speciálního vzdělávání a možnosti kompenzace poruchy. Jeho součástí je i doporučení speciálních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nebo audiovizuální techniky a počítačových programů. Dle potřeby je přidělen další pedagogický pracovník, který se bude podílet na práci s žákem (Katalog podpůrných opatření, 2017).

2.5.4 Speciálně pedagogický přístup k dětem s PAS

Pro rozvoj dětí s PAS je doporučen speciálně pedagogický přístup a aplikování behaviorální terapie. Program s vědecky ověřenou efektivitou je státní program Severní Karolíny TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci. Autoři TEACCH programu jsou Erich Schopler a Robert Reichler a

koncepte programu je založená na úzké spolupráci odborníků a rodičů dětí, kteří spolupracují na návrhu individuálního výchovně – vzdělávacího programu (Bartoňová et al. 2007).

TEACCH program je založen na třech hlavních principech:

- individualizaci
 - strukturalizaci
 - vizualizaci
- a) *individualizace* – Podle Schoplera a Reichlera (2011) je potřebný návrh výukové strategie a techniky vhodné pro jednotlivé dítě, který zohledňuje individuální danosti percepčních schopností, úrovně a způsobu komunikace, schopnost koncentrace, rozdíly v mentální úrovni i míru autistických symptomů. Po zjištění úrovně jednotlivých schopností psychologem a speciálním pedagogem se zvolí vhodný přístup k dítěti, navrhne se IVP a zvolí se strategie řešení behaviorálních problémů.
- b) *strukturalizace* – Thorová (2006) a Čadilová, Žampachová (2008) uvádějí, že strukturováním prostorových podmínek a informací o čase, se kompenzuje vrozený deficit ve zpracování vnějších podnětů a vstupních informací. Pro dítě jsou důležité informace jak dlouho, jakým způsobem, v jakém sledu, kde a jak bude jednotlivá činnost probíhat. Pomocí struktury v uspořádání prostoru pro výuku v řazení zleva doprava a shora dolů je vytvořen systém předvídatelných spojení mezi místy a jednotlivými činnostmi. Informace o době trvání jednotlivých činností jsou zprostředkovány pomocí časového plánu, kde jednotlivé aktivity jsou znázorněny graficky, nebo psanou formou v závislosti na kompetencích dítěte. Nejvíce používaná forma procesuálních schémat je obrazová, sloužící k nácviku sebeobslužných činností a domácích prací. Nedostatek struktury má za následek prohloubení bezmoci a psychotického chování dětí s PAS a časové uspořádání by mělo být vhodně naplánované z hlediska doby a trvání edukace.
- c) *vizualizace* – Bartoňová et al. (2007) uvádí, že při zvládnutí denního programu

ale i nových úloh pomáhají tzv. procesuální schémata – vizuálně rozčleněné činnosti. Daný úkol je rozpracovaný na elementární kroky a tím se vytvoří schéma činností, kterým se žák řídí. Postupem času při zautomatizování činností je možné jednotlivá schémata zjednodušit. Forma zpracování vizualizace je opět závislá na individuálních předpokladech dítěte a může mít různé podoby – od grafické po psanou formu.

V speciálně pedagogickém přístupu v rámci individualizace výuky je možné i využívání informačních a komunikačních technologií. Tyto technologie umožňují větší míru samostatnosti pro děti s PAS a je vhodné zařadit je v rámci reedukace některých problémových oblastí např. v komunikaci. V současnosti se využívají zejména tablety, iPADy a PDA – osobní digitální pomocník. Tyto prostředky mohou mít zároveň i motivační charakter a mohou být ve výchovném procesu využity i jako forma odměny (Adamus et al., 2015).

3 Kompetence speciálního pedagoga

3.1 Definice kompetence

Podle Kubeše (2004) jsou kompetence vlastně schopností vykonávat nějakou činnost, být v příslušné oblasti kvalifikovaný a mít potřebné vědomosti a dovednosti. Tato forma pojetí zdůrazňuje vnitřní kvalitu člověka a výsledek jeho rozvoje v daném okamžiku. Jako základní složky kompetencí uvádí motivy, vědomosti, dovednosti a vnímání sebe samotného jako předpoklad pro podání určitého výkonu.

Armstrong (2006) popisuje kompetence jako chování potřebné k dosažení žádoucích úrovní výkonu, který je ovlivňován úrovní vstupů a měřen analýzou výstupů.

Průcha et al. (2009) charakterizuje kompetence jako soubor vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj jednotlivce ve společnosti.

Jednotlivých definicí pojmu kompetence najdeme v literatuře mnoho, avšak všechny se v zásadě shodnou na tom, že kompetence je míra schopností a dovedností člověka vykonávat určitou činnost.

3.2 Kompetence pro oblast vzdělávání

V březnu 2000 vytyčila Rada Evropy v Lisabonu hlavní strategický cíl pro evropské společenství s cílem posílení konkurenceschopnosti a dynamičnosti ekonomiky Evropy. Na základě tohoto cíle byl vytvořen pracovní program určující výstupy systémů vzdělávání a odborné přípravy. V souvislosti s tímto procesem byly vytyčeny 3 strategické záměry a stanoveno 13 cílů.

- Strategický záměr č. 1 – zlepšování kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii zahrnující např. zlepšení vzdělávání učitelů, rozvíjení klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech, zvýšení přístupu k informačním technologiím pro všechny.
- Strategický záměr č. 2 – zlepšování kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii, do kterého spadá vytvoření prostředí

otevřeného pro učení, zvýšení atraktivity učení a podporování rovných příležitostí a sociální soudržnosti.

- Strategický záměr č. 3 - otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu – obsahující cíle jako posilování vazeb mezi světem práce, výzkumem a ostatními oblastmi, rozvoje podnikatelského myšlení a zkvalitňování studia cizích jazyků.

Dokumentem, který vydala Evropská komise a který se vztahuje ke kompetencím ve vzdělávání je Evropský referenční rámec a zahrnuje tyto oblasti:

- Komunikace v mateřském jazyce
- Komunikace v cizích jazycích
- Matematická kompetence
- Digitální kompetence
- Kompetence k učení
- Smysl pro iniciativu a kulturní povědomí a vyjádření
- Kompetence v oblasti vědy a technologií
- Sociální a občanské kompetence

Tyto dokumenty jsou pro Českou republiku závazné a jejich obsah je promítnut do Rámcových vzdělávacích plánů pro všechny stupně vzdělávání.

Dokument, který přímo navazuje na oblast vzdělávání je Evropský rámec kvalifikací (EQF), který je vlastně jednotná stupnice osmi úrovní, do kterých lze zařadit všechny kvalifikace. Dosaženou úroveň ovlivňují kompetence získané ve vzdělávacím procesu a následně v průběhu praxe a jeho úroveň je důležitá z hlediska uplatnění člověka na trhu práce (NÚV, 2017).

3.3 *Pedagogické kompetence speciálního pedagoga*

Lazarová (2005) uvádí pedagogické kompetence a tím i kompetence speciálního pedagoga potřebné k výkonu jeho profese a shrnuje je ve třech oblastech:

- Kompetence k vyučování a výchově
- Osobnostní kompetence
- Rozvíjející kompetence
 - a) kompetence k vyučování a výchově zahrnují projektování postupů podněcujících žáky k samostatnému učení, schopnost komunikovat se žáky, rodiči i dalšími pedagogy a odborníky a dovednost organizovat a řídit edukační proces.
 - b) osobnostní kompetence obsahují schopnost speciálního pedagoga poznat osobnostní vlastnosti dítěte, změny ve výchovném procesu ale také dovednosti v oblasti empatického, asertivního a autentického chování a schopnost akceptovat i jiné názory
 - c) rozvíjející kompetence tvoří schopnost orientace ve společenských změnách, v odborné literatuře a moderních informačních technologiích, schopnost sebereflexe a ochoty dalšího vzdělávání

Dle Hadj Moussové (2002) patří mezi základní kompetence speciálního pedagoga jeho profesní orientovanost i jiných oborech, které spolupracují se speciální pedagogikou. Speciální pedagog by také měl disponovat dostatečnými znalostmi metod a technik diagnostiky, poradenských směrů a intervence v poradenství. Jánský (2004) uvádí, že pro speciálního pedagoga je v rámci jeho sociálních kompetencí důležitá vysoká míra frustrační tolerance. Jako neméně důležitá se jeví i jeho schopnost získání dostatku autority u dětí, která je předpokladem respektu z jejich strany. Kucharská et al. (2013) a Kaleja (2009) uvádějí v rámci kompetencí schopnost speciálního pedagoga pracovat v týmu a vyjádřit vlastní názor. Přiměřená sebereflexe, umění realisticky hodnotit svůj výkon a schopnost inovativních názorů a postojů se také jeví pro speciálního pedagoga v jeho profesi jako klíčové. Velký význam u speciálního pedagoga má také jeho komunikační schopnost podávat funkční a srozumitelné informace žákům,

rodičům i kolegům.

Spolupráce s kolegy, sebereflexe vlastní pedagogické činnosti, analýza vlastních úspěšných i neúspěšných oblastí a perspektiva dalšího profesionálního růstu.

3.4 Komunikačně – sociální kompetence speciálního pedagoga

Pruskil et al., (2015) uvádí v rámci studie o komunikačně – sociálních kompetencích v edukaci, že je potřebné zajistit dostatek kvalitních informací pro pedagogy při vytváření kurikula, vytvořit funkční strukturu organizace, která napomáhá konsolidaci pracovních vztahů, zajistit kompetentnost zaměstnanců, podporovat jejich ochotu učit se novým věcem a zvyšovat svoje komunikační kompetence.

Protože komunikace je v procesu edukace základní prostředek k předávání informací hodnotí Kaleja et al. (2011) jako zásadní požadavek na komunikační kompetence speciálního pedagoga jeho schopnost přizpůsobit zvolené komunikační prostředky úrovni žáků s individuálními vzdělávacími potřebami. Zvolená forma komunikace je podle Zezulkové (2013) specifická i tím, že slouží k rozvoji myšlení žáka a stimuluje jeho komunikační kompetence. Tišťanová (2011) uvádí, že pravidla pro pedagogickou komunikaci jsou závislá na daném prostředí a jsou dimenzována i časem, který je na edukaci určen.

Z pohledu vytváření RVP mají komunikační kompetence a jejich rozvoj sledovat 4 cíle:

- pragmatický cíl – zahrnuje praktickou přípravu na každodenní komunikaci prostřednictvím využití jazykových i mimojazykových prostředků
- kognitivní cíl – umožňuje rozvoj osvojení si strategie učení a získání motivace pro celoživotní učení
- formativní cíl – umožňuje vznik abstraktního myšlení a logického uvažování
- výchovný cíl – v souladu se společenskými normami se volí vhodný způsob dorozumívání (Zezulková, 2013)

Podle Zezulkové (2013) nelze podat úplný a vyčerpávající popis obsahu komunikačních kompetencí, protože repertoár komunikačních situací je obsáhlý. Avšak je možné s jistotou tvrdit, že člověk, kterého vyjadřování v mluvené nebo psané formě není přiměřené dané komunikační situaci, nemůže být komunikačně kompetentní.

Můžeme však zobecnit komunikační kompetence speciálního pedagoga na schopnost zvolit přiměřenou formu komunikace vzhledem k individuálním danostem žáka. Dále na schopnost podat informaci způsobem, přiměřeným obsahu a situaci. V rámci vytvoření si respektu žáka vůči pedagogovi je potřebná také schopnost pedagoga získat si u žáka autoritu. Podávání srozumitelných informací zákonným zástupcům dítěte a zvolení vhodného způsobu komunikace s kolegy je také jednou z důležitých komunikačních kompetencí. Zásadní je také pedagoga schopnost zakomponování nových poznatků do edukace a využití vhodných komunikačních prostředků k jejich reprodukci.

- Gedvilienė (2012) uvádí na základě výzkumné studie, která mapuje aktuální sociální kompetence potřebné při edukaci následující:
 - Zkušenosti pedagoga v edukačním procesu
 - Schopnost přizpůsobit svoje znalosti v neustále se měnícím prostředí
 - Schopnost spolupráce a komunikace s jinými spolupracujícími osobami
 - Konstruktivně řešit problémy
 - Efektivně pomáhat žákovi při navrhování profesní dráhy
 - Věnovat pozornost vštěpování hodnoty vzdělání
 - Účinně pomáhat při integraci ve společenském životě
 - Udržovat dobré mezilidské vztahy a k této dovednosti vést také žáky
 - Schopnost využívání autoevaluace jako nástroje pro osobní růst

Z uvedených zdrojů vyplývá, že soubor komunikačně – sociálních kompetencí speciálního pedagoga se odvíjí od jeho profesních zkušeností, osobnostních předpokladů i jeho flexibility a schopnosti nastavovat pravidla a dokázat žákům vštěpovat hodnoty, které jsou aktuálně ve společnosti nastaveny.

4 Metodologie.

Původním záměrem výzkumné části bakalářské práce bylo pozorování speciálního pedagoga při práci s dětmi s AS ve školách samostatně zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem ke změnám v zákoně č. 561/ 2004 Sb. §16 odst. 9 ke dni 22. 2. 2016 s účinností od 1. 9. 2016, které upravily možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, muselo být upuštěno od původně plánované metody pozorování speciálního pedagoga při jeho práci s dítětem s AS.

Pro tuto část bakalářské práce bude použit kvalitativní výzkum a jako výzkumný design je zvolena metoda případové studie.

Strauss a Corbinová (1999) označují kvalitativní výzkum, jako jakýkoliv výzkum, u kterého se výsledky nedosahují pomocí statistických ani jiných způsobů kvantifikace. Podle Chrásky (2007) je rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem určený filozofickým základem. Kvantitativní výzkum je postaven na pozitivismu resp. novopozitivismu, oproti tomu kvalitativní výzkum vychází zejména z fenomenologie, která zdůrazňuje subjektivní aspekty a připouští existenci více realit.

Kvalitativní výzkum s využitím metody případové studie je zaměřen na podrobný rozbor a popis jednoho nebo malého množství případů (Hendl, 2008). Tento způsob je považován za jeden z možných způsobů porozumění sociálním jevům (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Původně bylo využití případové studie směřováno spíše jako zakázkové, vztahující se ke konkrétnímu případu a využití výsledků sloužilo v oblasti medicíny a psychologie. V současnosti je důležitou formou bádání v oblasti antropologického, sociologického a psychologického výzkumu a je také základem pro pedagogické šetření (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Metoda případové studie vyžaduje kvůli komplexnímu porozumění případu výzkum v jeho přirozeném prostředí a využívá veškeré dostupné metody sběru dat (Hendl, 2008). Pro účely naplnění cíle mé práce použiju techniku strukturovaného rozhovoru se speciálním pedagogem pracujícím s dětmi s AS.

Kvalitativní rozhovor patří mezi základní taktiky kvalitativního výzkumu. Vyžaduje citlivé zvážení týkající se formulace otázek i pořadí. Jednou z forem kvalitativního dotazování je strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Tento typ rozhovoru je vhodný pro minimalizaci variací otázek kladených dotazovanému a zvyšuje pravděpodobnost, že data získaná rozhovorem se budou v jednotlivých případech výrazně strukturně lišit. Mezi jeho relativní nevýhody patří restrikce na předem daná témata (Hendl, 2008). Pro naplnění cíle práce a získání relevantních odpovědí bude použita tato forma kvalitativního rozhovoru.

V rámci dodržení platných právních norem je nutný souhlas vedení školy i souhlas speciálního pedagoga. V rámci etických kritérií bude zachováno soukromí respondenta a veškeré osobní údaje k případu a nahrávané rozhovory zůstanou v anonymitě. Rozhovory budou se souhlasem respondenta nahrané a doslovně přepsané, přičemž nebude uvedena identita respondenta ani žádné další údaje, které by vedly k identifikaci respondenta. Z důvodu snadného identifikování respondentů jsou v příloze bakalářské práce uvedeny pouze otázky do rozhovoru.

4.1 Cíl práce

Cílem předkládané bakalářské práce je odhalit, jaké komunikačně – sociální kompetence jsou potřebné pro výkon povolání speciálního pedagoga při práci s dětmi s AS.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké komunikačně – sociální kompetence potřebuje speciální pedagog při práci s dětmi s AS, které jsou integrovány do škol hlavního vzdělávacího proudu?

Vedlejší výzkumné otázky:

1. V jaké míře jsou děti s AS integrovány do škol hlavního vzdělávacího proudu?
2. Jaké je současné postavení speciálního pedagoga při práci s dětmi s AS ve školním prostředí?

3. Jaké komunikační strategie se používají při práci s žáky s AS?

4.2 Výzkumné šetření a průběh výzkumu

Před zahájením samotného výzkumu jsem oslovila SPC v Českých Budějovicích, které se specializuje na poradenské služby pro děti s PAS. Po poradě s pedagogickou pracovnící SPC jsme spolu vytypovaly několik ZŠ v rámci Jihočeského kraje, které bych mohla oslovit pro realizaci mého výzkumu. Vzhledem k získané informaci, že v rámci Jihočeského kraje jsou všechny děti s AS zařazeny do škol hlavního vzdělávacího proudu, jsem se rozhodla zjistit, jaká je situace v ostatních krajích České republiky. V databázi poradenských zařízení byly nalezeny kontakty na SPC, které poskytují poradenské služby pro klienty s PAS a následně jsem je kontaktovala formou emailu.

V rámci získání dat do této části bakalářské práce byl rozeslán krátký dotazník formou emailu, který obsahoval 3 otázky:

1. Kolik klientů s AS máte v péči vašeho centra?
2. Kolik z těchto klientů je integrováno v běžné základní škole s asistentem pedagoga?(nebo bez asistenta)
3. Kolik z těchto klientů navštěvuje školy samostatně zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro část předvýzkumu, který měl zmapovat zařazení dětí s AS do vzdělávacího systému byla oslovena SPC v 13 krajích České republiky, která poskytují poradenské služby pro klienty s PAS s cílem získat údaje o počtu klientů s AS a o jejich zařazení do školského vzdělávacího systému.

Pro získání dat do případových studií, byl zvolen speciální pedagog pracující v základní škole hlavního vzdělávacího proudu a speciální pedagog pracující ve speciálně pedagogickém centru. Tyto rozhovory byly zpracovány do dvou případových studií. Kombinace různých působišť speciálního pedagoga byla zvolena z důvodu získání komplexnějšího pohledu na komunikačně – sociální kompetence

speciálního pedagoga a vycházela z předpokladu, že tyto se můžou vzhledem k náplni práce kvalitativně odlišovat.

4.4 Techniky sběru dat

Pro účely naplnění cíle práce a získání odpovědí na výzkumné otázky byl zvolen dotazník a strukturovaný rozhovor. Dotazník, který má poskytnout informace v rámci předvýzkumu, obsahoval 3 otázky a byl formou emailu zaslán do 13SPC v jednotlivých krajích ČR, které poskytují komplexní poradenství pro děti a žáky s PAS.

Pro zpracování dat do případových studií byli oba speciální pedagogové navštíveni v místě jejich působnosti, kde proběhl rozhovor k získání potřebných informací.

4.5 Stanovení otázek pro rozhovor

Koncepce otázek pro strukturovaný rozhovor je stanovena s ohledem na výzkumné otázky. Množství otázek jsem volila z hlediska naplnění obsahu, ale i z hlediska odhadovaného časového rozsahu. Obsah jednotlivých otázek jsem volila i vzhledem k pozici a náplni práce, kterou respondenti vykonávají. Otázky pro rozhovor s jednotlivými respondenty jsou uvedené v příloze č. 1 bakalářské práce.

4.6 Charakteristika zařízení, v nichž byla data sbírána

Pro účely předvýzkumu, jehož cílem je zmapovat současnou situaci ohledně zařazení dětí s AS do vzdělávacího systému byla oslovena SPC v jednotlivých krajích ČR, která poskytují komplexní poradenské služby pro klienty s PAS zřízená podle vyhlášky č. 197/ 2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Údaje do případových studií byly sbírány ve dvou základních školách v Českých Budějovicích a Speciálně pedagogickém centru v Českých Budějovicích.

Základní škola č. 1

První základní škola zaměstnává celkem 36 učitelů a 6 asistentů pedagoga. Ve

škole působí speciální pedagog a školní psycholog. V rámci materiálního zabezpečení je vybavena školní družinou, tělocvičnou a hřištěm s umělým povrchem. K dalšímu vybavení patří také specializované učebny informatiky a cizích jazyků, přírodopisu a multimediální učebna. K dispozici je i dobře vybavená knihovna, cvičná kuchyňka, hudebna a keramická dílna. Škola je bezbariérová a věnuje se také péči o nadané žáky a o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola má bohatou tradici a zkušenosti s rozšířenou výukou hudební výchovy a působí zde také 2 dětské pěvecké soubory. V rámci mimoškolních aktivit poskytuje žákům také možnost realizace v zájmových kroužcích např. dramatickém, zdravotním, pěveckém a výtvarném. V rámci těchto aktivit je také možná výuka anglického jazyka jako přípravného kurzu na Cambridgeské zkoušky.

Základní škola č. 2

Druhá základní škola má 9 ročníků. Ve školním roce 2016/2017 má celkem 36 kmenových tříd, z toho 24 na prvním stupni a 12 na druhém. Maximální počet žáků byl v roce 2015 na základě rozhodnutí MŠMT stanoven na 850. Na prvním stupni vyučuje 27 vyučujících a na druhém stupni 22. Působí zde 2 asistenti pedagoga. Ve škole se nachází školní poradenské pracoviště, ve kterém působí speciální pedagog, výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog. V rámci zkvalitnění výuky se zde nachází učebna chemie a fyziky, učebna přírodopisu, počítačová učebna, tabletová učebna, žákovské dílny a kuchyňka. Všechny učebny jsou vybaveny projektorem nebo interaktivní tabulí. Informace o prospěchu a chování žáků jsou poskytovány prostřednictvím elektronické žákovské knížky. V rámci mimoškolních aktivit je pro žáky možné navštěvovat novinářský kroužek, nebo kroužek florbalu.

Speciálně pedagogické centrum

Místem sběru dat pro druhou případovou studii bylo speciálně pedagogické centrum zaměřující se na poskytování komplexních poradenských služeb pro klienty s mentálním postižením a PAS a kterého činnost je legislativně vymezena ve vyhlášce č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školních zařízeních. V SPC působí 4 speciální pedagogové, 1 psycholog a 1 sociální pracovník. Součástí komplexu, kde se SPC nachází je také mateřská škola, základní škola a praktická škola.

SPC poskytuje také poradenské služby neziskové organizaci pomáhající rodinám s dětmi s PAS.

4.7 Případové studie

4.7.1 Případová studie č. 1

Respondent vystudoval Vysokou školu speciální pedagogiky na Univerzitě Karlově v Praze se specializací na logopedii, etopedii a psychopedii. Povolání speciálního pedagoga vykonává třicátým rokem. Respondent pracoval po ukončení studia jako speciální pedagog ve zvláštní škole, později praktické škole pro děti s mentálním postižením. Následovala praxe učitele v soukromém zařízení pro děti s mentálním a kombinovaným postižením. Později působil jako speciální pedagog ve speciálně pedagogickém centru a nyní pracuje jako školní speciální pedagog na dvou základních školách. S dětmi s AS pracuje cíleně asi 5 let, ale není to jeho první zkušenost, nakolik předtím vedl v rámci mimoškolních aktivit kroužek Feuersteinovy metody, který tyto děti navštěvovaly. V současnosti má v péči v rámci dvou škol 3 děti s AS.

Respondent uvádí, že jeho počáteční informace o AS vzhledem k dosavadní praxi s dětmi s mentálním postižením nebyly dostatečné. Tyto informace se však v průběhu spolupráce s těmito dětmi rozšiřovaly o konkrétní zkušenosti a i zásadním způsobem změnil. Respondent uvádí, že na základě zkušeností z práce s těmito dětmi má v současné době mnohem lepší přehled o tomto typu postižení. Při práci s těmito dětmi využívá zásady TEACCH programu, který znal už z dřívějšího působení v SPC. Podle respondenta jsou prvky TEACCH programu pro něj využitelné i při práci s dětmi s jiným typem postižení, např. ADHD.

Postup při práci s žákem s Aspergerovým syndromem

Hlavní náplní práce respondenta je na začátku spolupráce s konkrétním dítětem s AS získání co největšího množství funkčních informací plynoucích z odborných posudků dítěte od psychiatra nebo klinického psychologa, informací ze speciálně pedagogického vyšetření, případně informací z předešlého školního zařízení dítěte. Jako

velmi důležité se ukazují informace od rodičů, nebo rodiny dítěte, které napomáhají vytvoření celkového obrazu dítěte a stanovení silných a slabých stránek jeho osobnosti. U každého dítěte je na začátku potřebné stanovit kritéria pro vypracování IVP, podmínky zařazení do konkrétní třídy, zohlednit materiální a jiné vybavení třídy a školy v korespondenci s potřebami dítěte. V této fázi také probíhá seznámení dítěte se školou, s třídou, s pedagogem a asistentem pedagoga. Návštěvy můžou probíhat i opakovaně, záleží na míře adaptability jednotlivého dítěte. Koordinaci všech těchto činností řídí speciální pedagog ve spolupráci se všemi zainteresovanými osobami.

V pozdější fázi jeho působení spočívá hlavně ve spolupráci s asistentem pedagoga a třídním učitelem a řešení možných problémů ve výchově a edukaci dítěte. Respondent uvádí, že tyto problémy se řeší průběžně, podle potřeby a u každého dítěte můžou být kvalitativně odlišné. Diagnostika vzniklých problémů se stanovuje rovněž po získání informací od všech zainteresovaných osob a samozřejmě i na základě rozhovoru s dítětem. Mezi nejčastější řešené problémy patří vyrušování ve třídě, odmítání plnění některých úkolů apod. Tady je potřeba pracovat také s motivací dítěte a speciální pedagog musí srozumitelně vysvětlit platná pravidla, která by dítě mělo dodržovat. Hodně z těchto problémů vychází přímo ze specifík AS a současně z osobnostního ladění dítěte. Problémy se mohou vyskytnout i v oblasti, která zahrnuje přehnaný perfekcionismus dítěte a jeho vlastní velmi vysoké nároky ve vztahu k sobě samému ale i k jeho okolí.

Důležitou složkou práce speciálního pedagoga je jeho komunikace s rodinou dítěte. SP musí při komunikaci zohlednit rodinnou anamnézu a možnosti a schopnosti rodiny podílet se na domácí přípravě žáka. Rodina je podle respondenta schopna po vzájemné dohodě zasáhnout v případě problémů i výchovnou formou týkající se např. uplatňování forem odměny pro dítě, pokud je schopno korigovat svoje problémové chování.

Spoluvytváření příznivého klimatu ve třídě, kde je dítě zařazené má podle respondenta z jeho strany formu nastavování závazných pravidel, která se určují ve spolupráci s třídním učitelem a asistentem pedagoga. Respondent uvádí, že z jeho strany je to jediná forma intervence, nakolik z jeho zkušeností vyplývá, že třídní učitel a asistent pedagoga se na tomto aspektu výuky podílí největší částí.

Komunikační kompetence speciálního pedagoga vzhledem k dítěti s Aspergerovým syndromem

Respondent uvádí, že forma jeho komunikace je kvalitativně odlišná oproti komunikaci s jinými dětmi z hlediska podávaných informací. Speciální pedagog při ní zohledňuje problémy dítěte s abstrakcí a zobecňováním, které vyplývají ze specifík AS. Je pro něj důležité zjistit, zda dítě informaci rozumělo, proto se snaží formu rozhovoru co nejvíce zjednodušit. Důležité se jeví i porozumění důvodů, proč se chování dítěte jeví okolí jako problematické.

Respondent uvádí, že pro jeho funkční komunikaci s dítětem jsou přínosem i informace od rodiny dítěte, interpretace důvodů problémů dítěte na základě předchozích zkušeností.

4.7.2 Případová studie č. 2

Vzdělání, praxe a informace o Aspergerově syndromu

Respondent vystudoval vysokou školu speciální pedagogiky se zaměřením na psychopedii a etopedii. Povolání speciálního pedagoga vykonává 20 let. Po ukončení vysokoškolského studia pracoval nejdříve v základní škole praktické a později jako SP v SPC. S dětmi s AS pracuje 12 let. Svoje vstupní informace o AS považuje za obecné vzhledem k tomu, že dříve pracoval jako speciální pedagog v základní škole praktické pro děti s mentálním postižením. Po nástupu do funkce SP v SPC absolvoval další vzdělávání zaměřené přímo na problematiku konkrétních postižení i AS. Aktuálně si svoje informace doplňuje ve formě kurzů a sledování nových informací o tomto postižení. Respondent používá v praxi TEACCH program v celém jeho rozsahu, jeho zásady mu usnadňují diagnostickou práci při speciálně pedagogickém vyšetření.

Postup při práci s žákem s Aspergerovým syndromem

Respondent uvádí, že náplň jeho práce je zakotvená ve standardech SPC. Poskytuje metodické vedení rodinám dětí i škole. Podílí se na vypracování IVP pro konkrétního žáka a navrhuje speciální edukační prostředky, pokud to situace vyžaduje. Provádí pedagogicko – diagnostické vyšetření dítěte, poskytuje konzultace pedagogům žáka, podílí se na řešení možných problémů ve výchově a edukaci, kde spolupracuje

s vedením školy, třídním učitelem a asistentem pedagoga. Dále spolupracuje s rodiči a rodinou dítěte. O své činnosti si vede záznamy, kterých forma vyplývá z předpisů pro spisovou dokumentaci. V těchto záznamech vede všechny informace o dítěti, zaznamenává průběh konzultací, návštěvy školského zařízení žáka, doporučená opatření a jejich plnění. U dětí předškolního věku je i na základě jeho vyšetření vydáno doporučení o zařazení dítěte do vzdělávacího systému základního vzdělávání. Podílí se také na kariérovém poradenství žáka a na poradenství ohledně možností jeho pracovního uplatnění v dospělosti.

Komunikační kompetence speciálního pedagoga vzhledem k dítěti s Aspergerovým syndromem

Respondent uvádí, že od začátku spolupráce s těmito dětmi využívá TEACCH program v plném rozsahu, co se týče strukturalizace, vizualizace i individualizace. Před první návštěvou dítěte v SPC nejdříve SP získá potřebné informace od rodiny dítěte, nebo jeho zákonných zástupců. Získané informace použije k vytvoření osobní a rodinné anamnézy dítěte zohledňující všechna diagnostická vyšetření, které dítě absolvovalo i nálezy odborných lékařů, většinou od dětského psychiatra nebo klinického psychologa. Důležitou informací pro SP jsou také motivační prostředky pro dítě, které umožní lepší spolupráci už od začátku jejich vzájemné interakce. Už před prvním vyšetřením dítěte a to i v případě, že diagnóza AS není ještě potvrzená, vytvoří strukturalizované prostředí obsahující informace, kolik úkolů má dítě připravené, v jakém pořadí je bude plnit a jakou formu bude mít odměna za splněné úkoly. U menších dětí respondent využívá také piktogramy pro lepší znázornění požadovaných činností. Dle jeho je přítomnost jakékoliv další osoby kromě rodičů dítěte při těchto vyšetřeních úplně nežádoucí. Pro dítě s AS je konzultace s SP vždy stresující, což vychází přímo ze specifík AS. Informace, které SP dítěti sděluje, mají zjednodušenou formu a SP se musí ujistit, zda dítě zadanému úkolu dostatečně rozumělo. Cílem práce SP při těchto konzultacích je vytvoření takového prostředí pro dítě, které je pro něj co nejméně stresující, aby nedošlo ke zbytečnému zkreslení výstupních výsledků diagnostiky.

5 Výsledky

5.1 Analýza dat.

V této části bakalářské práce je provedena analýza dat získaných pro zodpovězení všech výzkumných otázek. Každá výzkumná otázka je popsána zvlášť a popisuje získané informace, které slouží ke splnění stanovených cílů. U otázky č. 2 a otázky č. 3 je uvedené i srovnání náplně činnosti obou pedagogů vzhledem k jejich různým pracovním pozicím. U otázky č. 4 jsou komunikačně – sociální kompetence speciálního pedagoga popsány ve formě, která v odpovědi na hlavní výzkumnou otázku umožní její jednoznačnou formulaci.

Předvýzkum mapující situaci ohledně míry integrace dětí s Aspergerovým syndromem do škol hlavního vzdělávacího proudu

Z 13 oslovených SPC v rámci ČR odpovědělo 7 dotázaných SPC a v následující tabulce je přehled o celkovém počtu klientů s AS a jejich zařazení do vzdělávacího systému.

Kraj	Ústecký	Královéhradecký	Plzeňský	Zlínský	Moravskoslezský	Olomoucký
Celkový počet klientů s AS	23	100	188	107	322	73
Integrovaní klienti ve školách hlavního vzdělávacího proudu	16	85	107	91	258	65
Klienti navštěvující školy samostatně zřízené pro žáky s SVP	0	15	0	16	64	0
Bez zařazení	2	0	0	0	0	0

Jihočeský kraj

V rámci Jihočeského kraje jsem získala informaci, že pro účely statistiky jsou děti s AS zde vedeny společně s dětmi s PAS. Byly mi poskytnuty následující informace:

Celkový počet klientů	241
Základní škola hlavního vzdělávacího proudu	105
Střední škola	28
Vyšší odborná škola	2
Mateřská škola speciální	11
Základní škola speciální	81
Střední škola speciální	8
Nezařazení	3
Vzdělávání podle §42 zákona č. 561/2004 Sb.	3

I když získané údaje neposkytují úplný obraz o situaci školního zařazení dětí s AS, z těchto dat vyplývá, že většina žáků s AS je integrována do škol hlavního vzdělávacího proudu. V rámci Jihočeského kraje jsou všichni klienti s AS vzděláváni v běžné základní škole a obdobná situace je i v Ústeckém, Plzeňském a Olomouckém kraji.

Jaké je současné postavení speciálního pedagoga při práci s dětmi s AS?

Získané informace poskytují vhled do náplně práce školního speciálního pedagoga a náplně práce speciálního pedagoga pracujícího ve speciálně pedagogickém centru.

Ze získaných údajů vyplývá, že náplň práce obou pedagogů je sice kvalitativně podobná, liší se však formou jednotlivých činností. Školní pedagog působící na škole hlavního vzdělávacího proudu působí jako poradce a konzultant pro dítě s AS a neprovádí přímou pedagogickou činnost. Má možnost přímé a v případě potřeby i každodenní intervence u dítěte s AS. Jeho spolupráce s třídním učitelem a asistentem pedagoga může probíhat kontinuálně vzhledem k jeho časté přítomnosti ve škole a má větší možnost účastnit se řešení možných problémů v edukaci i výchově žáka. Při své činnosti spolupracuje i se speciálně pedagogickým centrem, které vzhledem k jeho zařazení působí jako vyšší poradenský článek z celkově zainteresovaných osob, které se spolupodílí na výchově a edukaci žáka. Má možnost častějšího kontaktu i s rodinou

integrovaného dítěte a možnost vytvořit si bližší a osobnější vztah jak k žákovi, tak ke všem zúčastněným osobám. Problémy, které ve vztahu k dítěti s AS řeší, jsou každodenního rázu a má možnost i lepší zpětné vazby při jím navržených nápravních opatřeních. Má komplexnější přehled o klimatu ve třídě a i možnost častého kontaktu se spolužáky integrovaného dítěte. Vzhledem k tomu, že takto získá lepší přehled o osobnostních kvalitách dítěte, tyto informace mohou přispět i k reálnému posouzení kariérního uplatnění žáka v budoucnu.

SP působící ve SPC pracuje s těmito dětmi podle standardů daných pro speciálně poradenská centra. Jeho činnost spočívá v depistáži žáků, metodickém vedení školy a rodiny a konzultacích s dítětem s AS a jeho rodinou. Rovněž se podílí formou poradenství na řešení problémů v edukaci a výchově žáka. Spolupracuje i se školním speciálním pedagogem, s třídním učitelem a asistentem pedagoga. Rovněž doporučuje v případě potřeby používání speciálních edukačních pomůcek. Jeho kontakt s integrovaným dítětem vzhledem k náplni jeho práce není tak častý, jako u školního SP a i z tohoto důvodu nemá možnost navázat s dítětem kvalitativně podobný vztah jako školní speciální pedagog.

Jaké komunikační strategie se používají při práci s žáky s Aspergerovým syndromem?

TEACCH program jako významný prostředek pro zjednodušení komunikace pro dítě s AS využívá školní speciální pedagog. Zásady tohoto programu zná ze svojí praxe v SPC a jeho prvky využívá i u dětí s jiným postižením jako např. ADHD. V současnosti vzhledem k osobnostním kvalitám dětí s AS, které má aktuálně v péči nepovažuje za potřebné striktní dodržování všech jeho zásad. Individualizace je zaručená ve formě IVP a potřebná struktura se odvíjí od opakujícího se školního rozvrhu i struktury jednotlivých hodin, která je stejná pro všechny děti ve třídě. Konkrétně pro děti s AS, které jsou ve škole v současnosti integrované je tato míra struktury dostačující a není potřeba ji navyšovat. V komunikaci s dětmi s AS školní speciální pedagog uplatňuje jednodušší formu komunikace vycházející z obecných problémů AS jako je nedostatek abstrakce a problémy s generalizací. Jako potřebné považuje SP v každé situaci se ujistit, jestli dítě jeho instrukce správně pochopilo.

SP působící v SPC využívá TEACCH program a jeho zásady při každé individuální konzultaci s dítětem s AS. Cílem je vytvořit pro dítě bezpečné a jasně ohraničené prostředí pro vzájemnou interakci a pomocí struktury zobrazit množství, formu a počet úkolů, které bude dítě při konzultaci řešit. Tyto faktory mají přispět k získání objektivnějších informací pro SP a minimalizovat rušivé vlivy, které mohou ohrozit relevanci získaných údajů.

Jaké komunikačně – sociální kompetence se v současné době považují za zásadní pro práci s dítětem s AS?

Zásadní kompetencí speciálního pedagoga ve vztahu k dítěti s AS se jeví forma komunikace. Měla by zohledňovat specifické problémy AS, mezi které patří nedostatek abstrakčního myšlení a problémy s generalizací. Komunikace by měla probíhat ve formě srozumitelné pro dítě a podané informace by měly mít formulaci přiměřenou vzhledem ke komunikačním kompetencím dítěte. Přístup speciálního pedagoga by měl být ve vztahu k dítěti individuální a měl by zohledňovat osobnost dítěte a míru jeho frustrační tolerance. Speciální pedagog by měl disponovat co největším množstvím informací od všech zainteresovaných osob podílejících se na výchově a edukaci dítěte. Následně tyto informace dokázat aplikovat v praxi a využít pro spolupráci s třídním učitelem a asistentem pedagoga. Důležitou roli také hrají zkušenosti SP s tímto postižením a jeho schopnost získávat další informace a dokázat je zakomponovat v rámci edukace a výchovy dítěte s AS. Jako zásadní se jeví i schopnost spolupráce s rodinou dítěte. Schopnost konstruktivně navrhnout řešení problémů se také významnou měrou podílí na požadovaných výstupech v edukaci.

5.2 Závěr výzkumného šetření

1. V jaké míře jsou integrovány děti s AS do škol hlavního vzdělávacího proudu?

Ze získaných údajů je evidentní, že děti s AS jsou většinou zařazené do škol hlavního vzdělávacího proudu, kde si plní povinnou školní docházku s asistentem pedagoga nebo bez asistenta pedagoga.

2. Jaká je náplň práce SP ve vztahu k dětem s AS?

Školní SP neprovádí přímou pedagogickou činnost, ale pracuje jako poradce a konzultant pro dítě s AS. Spolupracuje s třídním učitelem, asistentem pedagoga, rodinou dítěte, SPC. Ve spolupráci s nimi řeší možné problémy žáka v edukaci a výchově a navrhuje nápravná opatření. V případě potřeby provádí přímou intervenci ve třídě u žáka, se kterým vzhledem k častějšímu kontaktu má možnost vytvořit si osobnější vztah a tím i lépe porozumět osobnostnímu nastavení žáka a příčinám problémů. Jeho postavení mu umožňuje fungovat i jako případná autorita pro žáka a tím lépe přispět k účinnosti nápravných opatření.

SP pracující v SPC ve vztahu k dětem s AS vykonává depistážní činnost a poskytuje metodickou podporu rodině a škole žáka. V začátcích spolupráce vykonává také pedagogickou diagnostiku a vydává doporučení k zařazení dítěte do systému vzdělávání. Později spolupracuje se školou dítěte formou návštěv a konzultací s ostatními osobami, které jsou zainteresované na výchově a edukaci žáka. Vede si záznamy o dítěti, které podléhají náležitostem o spisové dokumentaci platných v SPC. Navrhuje nápravná opatření a doporučuje v případě potřeby speciální edukační pomůcky. Zároveň funguje i jako poradce pro školního speciálního pedagoga.

3 Jaké komunikační strategie se používají při práci s žáky s AS?

Školní speciální pedagog využívá při své práci prvky TEACCH programu. Jeho využití záleží na kompetencích jednotlivých dětí s AS a samotná struktura vyučování je pro některé děti s AS dostačující a není potřeba ji navyšovat.

Speciální pedagog v SPC využívá TEACCH program v plném rozsahu při konzultacích s dětmi s AS kvůli zajištění bezpečného, ohraničeného a přehledného pracovního prostředí, které pomůže lépe se dítěti s AS orientovat v množství, pořadí a počtu zadaných úkolů. Takto strukturované prostředí napomáhá odstraňovat zbytečné rušivé vlivy a zároveň zvyšuje relevanci získaných údajů pro SP.

6 Komunikačně – sociální kompetence speciálního pedagoga při práci s dětmi s Aspergerovým syndromem

Na základě informací uvedených v teoretické a praktické části této práce je možné říct, že soubor komunikačně – sociálních kompetencí speciálního pedagoga při práci s dětmi s AS je následovný:

- schopnost konstruktivně řešit možné problémy v edukaci a výchově dítěte s AS
- schopnost dalšího vzdělávání a rozšiřování informací v dané problematice AS a transformace těchto poznatků do praxe
- schopnost pedagoga motivovat dítě k samostatnému učení a tvořivosti
- schopnost zvolit přiměřenou formu komunikace vzhledem k individuálním danostem žáka a podat informace způsobem přiměřeným obsahu a situaci
- schopnost získání autority u žáka k vytvoření potřebného respektu vůči pedagogovi
- schopnost přizpůsobit svoje znalosti v neustále se měnícím prostředí
- působit v roli poradce, konzultanta a diagnostika
- efektivně pomáhat žákovi při navrhování profesní dráhy
- znalost zákonů a norem vztahujících se k povolání SP
- schopnost spolupracovat s rodinou dítěte, s třídním učitelem a asistentem pedagoga
- profesní orientovanost i v jiných oborech spolupracujících se speciální pedagogikou
- schopnost sebereflexe jako nástroje k nalezení vhodného způsobu řešení problémů
- vysoká míra frustrační tolerance a odolnosti vůči zátěži
- schopnost empatie a citlivosti k problémům jiných

- schopnost zakomponovat v komunikaci vštěpování životních hodnot
- schopnost udržovat dobré mezilidské vztahy a předávat tyto zkušenosti žákovi

7 Diskuze

Vzdělávání žáků s AS je legislativně vymezeno v zákoně č. 561/2004 Sb. §16 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Dále vyhláškou č. 27/2016 Sb. a č. 197/2016 Sb. Těmito dokumenty je jasně vymezené postavení speciálního pedagoga jako klíčové osoby v procesu výchovy a edukace jedince s AS. Novelizací školského zákona v roce 2016 se upravily možnosti vzdělávání pro děti s AS a zvýšila se možnost jejich integrace do škol hlavního vzdělávacího proudu. Školské zařízení je povinné poskytnout potřebná podpůrná opatření napomáhající překonávat překážky ve vzdělávání. Tato opatření spočívají zejména v poskytování potřebných poradenských činností školy a školského poradenského zařízení, využívání speciálních edukačních pomůcek, vzdělávání podle IVP a využití funkce asistenta pedagoga. Tato fakta také vyplynula z dat získaných z rozhovorů obou případových studií.

Podpůrná opatření jsou poskytnuta na základě doporučení školského poradenského zařízení, které je ze zákona povinné postupovat v nejlepším zájmu dítěte. Pro děti s AS jsou možnosti vzdělávání popsány v kapitole 2.5. Vzhledem ke specifickým AS uvedených v kapitole č.2 se jako nejvhodnější formou jeví zařazení dítěte do základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Tato skutečnost se potvrdila i v rámci předvýzkumu mapujícího zařazení dětí s AS do vzdělávacího systému popsaného v kapitole 5.1 této práce. Speciálně pedagogické centrum navrhne v rámci podpůrných opatření potřebnost asistenta pedagoga pro jednotlivé dítě, nebo i možnost vzdělávání bez podpůrných opatření.

Mým původním záměrem bylo i pozorování speciálního pedagoga při jeho interakci s dítětem s AS, toto mi však nebylo umožněno ani od respondenta č. 1 ani respondenta č. 2. Respondent č. 1 uvedl jako důvod, že v současnosti nejsou samostatné konzultace s ním u žádného z dětí nutné, protože děti jsou úspěšně integrovány a menší výchovné nebo edukační problémy řeší ve spolupráci s třídními učiteli a asistenty pedagoga. Rovněž uvedl, že vzhledem tomu, že jakákoliv konzultace s dítětem s AS za přítomnosti další, pro dítě neznámé osoby by zvýšila úroveň stresu pro dítě a mohla by působit rušivě.

Respondent č. 2 také nesouhlasil s mojí přítomností u jeho konzultací s dítětem s AS, důvodem byl opět fakt, že další osoba by při jeho práci působila jako výrazný rušivý element.

Z rozhovorů jsem získala náhled na náplň práce SP ve vztahu k dítěti s AS, která se na jednotlivých pozicích liší. Školní speciální pedagog má možnost vytvořit si bližší vztah k dítěti vzhledem k větším možnostem vzájemného kontaktu i faktu, že může kontinuálně sledovat výsledky výchovných a edukačních opatření, na kterých tvorbě se podílí. Stejně, jako speciální pedagog ve speciálně pedagogickém centru působí v roli konzultanta, diagnostika a poradce, má však možnost řešit i drobné každodenní problémy a lépe pochopit jejich příčiny.

Speciální pedagog v speciálně pedagogickém centru má možnost na rozdíl od školního SP jednotlivé děti pozorovat s větším časovým odstupem a také hodnotit účinnost podpůrných opatření.

U obou respondentů je při jejich práci důležitý fakt, že si k dětem s AS dokázali vytvořit osobní vztah a že je vnímají jako přínos do své práce. Respondent č. 2 uvádí: *...“tyto děti jsou pro mě inspirací, líbí se mi jejich vidění světa, jejich...prostě vtípnost, jejich originalita, jejich myšlení, kolikrát přivedou člověka, aby se zamyslel nad tím, jak koná, co říká...”* “Osobně vnímám vytvoření si vztahu k dětem s AS jako klíčový pro pochopení osobnosti dítěte a volbě formy komunikace s ním.

Odpovědi na otázky, které směřovaly k vymezení komunikačních strategií využívaných při práci s dítětem s AS, jasně ukázaly důležitost znalosti zásad TEACCH programu. Zaujal mě fakt, že pro respondenta č. 1, který pracuje jako školní speciální pedagog, jsou prvky TEACCH programu použitelné i pro děti s ADHD, i když je primárně určený pro děti s poruchou autistického spektra. U respondenta č. 2 jsem došla k závěru, že pro něj je TEACCH program klíčový pro jeho práci. Celkově se však zásady tohoto programu jeví jako nejvhodnější forma komunikační strategie pro děti s AS.

Z informací uvedených v teoretické i praktické části této práce je zřejmé, že komunikačně – sociální kompetence speciálního pedagoga při práci s dětmi s AS

vychází nejenom ze specifík Aspergerova syndromu. Speciální pedagog může postavit výchovnou a edukační strategii pro jednotlivé děti při respektování všech faktů, které s tímto postižením souvisí, ale zároveň musí disponovat i obecněji platnými kompetencemi potřebnými pro jeho práci. Jako zásadní se jeví vysokoškolské vzdělání speciálního pedagoga se zaměřením na psychopedii a ochota celoživotního vzdělávání. Schopnost získávat nové poznatky a zakomponovat je do praxe a čerpání informací ze svých zkušeností s dětmi s AS jsou také významné pro funkční komunikaci SP s těmito dětmi. SP musí zohlednit nízkou frustrační toleranci dětí s AS a naopak, sám musí disponovat vysokou mírou této tolerance. Schopnost spolupráce s rodinou dítěte a dalšími osobami, které se podílí na výchově a edukaci i schopnost vytvářet optimální kolegiální vztahy s třídním učitelem a asistentem pedagoga jsou také důležité pro vzájemnou výměnu informací, která je potřebná. SP potřebuje ke své práci také schopnost empatie jak vůči dítěti s AS tak vůči dalším osobám z okruhu dítěte, aby dokázal lépe pochopit příčiny možných problémů dítěte. Jánský (2004) uvádí, že pedagog si musí u dětí získat i autoritu, která je předpokladem vytvoření si respektu z jejich strany. Tuto skutečnost potvrdil i respondent č. 1, který uvedl, že v některých situacích u dětí s AS je potřebné nastavit jasně hranice vhodného chování a občas tyto hranice dítěti s AS znovu připomenout. Kaleja et al. (2011) uvádí komunikaci jako základní prostředek v procesu učení a hodnotí požadavek na komunikativní kompetence pedagoga jako opodstatněný. Zdůvodňuje nutnost schopnosti pedagoga přizpůsobit zvolené komunikační prostředky úrovni žáků s individuálními vzdělávacími potřebami. Oba dva respondenti tuto skutečnost potvrdili a uvedli ji jako jednu z klíčových kompetencí při práci s dětmi s AS. Zvolit vhodnou formu komunikace a ujistit se, jestli dítě zadané informace správně pochopilo.

Závěr

Bakalářská práce pojednává o komunikačně – sociálních kompetencích speciálního pedagoga při práci s dětmi s Aspergerovým syndromem. V teoretické části této práci jsem popsala problematiku Aspergerova syndromu a z dostupné literatury sestavila soubor komunikačně - sociálních kompetencí speciálního pedagoga. V empirické části mé bakalářské práce jsem pracovala s výsledky, které jsem získala z předvýzkumu mapujícího míru integrace dětí s AS v jednotlivých krajích ČR a ze dvou případových studií. Cílem bylo sestavit optimální profil speciálního pedagoga pracujícího s dětmi s AS z hlediska jeho komunikačně – sociálních kompetencí ve vztahu k těmto dětem.

Po analýze všech zdrojů z teoretické i empirické části jsem dospěla k názoru, že komunikačně – sociální kompetence potřebné pro speciálního pedagoga při práci s dítětem s AS musí zohledňovat nejenom specifika Aspergerova syndromu. Lze říct, že povolání speciálního pedagoga je profese náročná na odborné znalosti související s multidisciplinárním zaměřením speciální pedagogiky. Tato profese klade také vysoké nároky na osobnostní kvality speciálního pedagoga, které rovněž ovlivňují kvalitu jeho působení v rámci edukačního procesu. Výzkum ukázal, že při stanovení komunikačně – sociálních kompetencí speciálního pedagoga při práci s dětmi s AS je potřeba vycházet nejenom ze specifík tohoto postižení, ale i dalších faktorů, které celý edukační proces ovlivňují.

Seznam použitých zdrojů

1. ADAMUS, Petr, Petr FRANIOK, Martin KALEJA a Eva ZEZULKOVÁ. *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7464-798-7.
2. ARMSTRONG, Michael. *A handbook of human resource management practice*. 10th ed. Philadelphia: KoganPage, 2006. ISBN 07-494-4631-5.
3. *Asperger syndrome: What is Asperger syndrome?* [online]. United Kingdom: L. Coates, 2008 [cit. 2017-02-27]. Dostupné z: <http://www.asperger-syndrome.me.uk/>
4. *Aspergerův syndrom: Možnosti vzdělávání lidí s AS* [online]. Praha: APPLA Praha, 2012 [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.aspergeruvsyndrom.cz/sluzby/vzdelavani/moznosti-vzdelavani-lidi-s-as>
5. ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.
6. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.
7. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.
8. ČESKO. Vyhláška č. 197/2016 Sb., ze dne 1. září 2016, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka předpisů České republiky*. 2016, částka 74/2016, s 503 – 508. ISSN 1211 – 1244.
9. ČESKO. Vyhláška č. 27 ze dne 28. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka předpisů České republiky*. 2016, částka 10/2016, s. 234-312. ISSN 1211 – 1244.
10. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti práce se žáky s autismem: O autismu* [online]. Brno: Vzdělávání a autismus, 2012 [cit. 2017-02-27]. Dostupné z: <http://www.vzdelavaniaautismus.cz/o-projektu>
11. DAVID, Maude M., Brooke A. BABINEAU a Dennis P. WALL. Can we accelerate autism discoveries through crowdsourcing? *Research in Autism Spectrum Disorders*

- [online]. 2016, **32**, 80-83 [cit. 2017-02-22]. DOI: 10.1016/j.rasd.2016.09.001. ISSN 17509467. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1750946716301039>
12. GEDVILIENĚ, Genuté. *Social competence of teachers and students: The Case Study of Belgium and Lithuania*. 1. Kaunas, Lithuania: Vytautas Magnus University Council Session of Faculty of Social Sciences, 2012. ISBN 978-9955-12-791-8.
 13. HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Úvod do speciálního poradenství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-708-3659-8.
 14. HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Úvod do speciálního poradenství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-708-3659-8.
 15. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
 16. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
 17. JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-704-1114-7.
 18. *Katalog podpůrných opatření: Individuální vzdělávací plán* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017 [cit. 2017-03-17]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>
 19. KUBEŠ, Marián, Roman KURNICKÝ a Dagmar SPILLEROVÁ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. Manažer. ISBN 80-247-0698-9.
 20. KUCHARSKÁ, Anna. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.
 21. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5115-4.
 22. Leo Kanner a jeho touha po slávě: Autismus. *Můj autismus* [online]. 2017 [cit. 2017-03-03]. Dostupné z: <http://mujautismus.cz/>
 23. MATSON, Johnny L. a Alison M. KOZLOWSKI. The increasing prevalence of autism spektrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* [online]. 2011, **5**(1), 418-425 [cit. 2017-02-27]. DOI: 10.1016/j.rasd.2010.06.004. ISSN 17509467. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1750946710000917>

24. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
25. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-05-02]. Dostupné z: <http://provzdelavani.nuv.cz/>
26. PANČOCHA, Karel. *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6344-0.
27. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
28. PREIßMANN, Christine. *Život s Aspergerovým syndromem: příběh psychoterapie*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-688-9.
29. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
30. PRUSKIL, S. et al. *Implementation of "Social and Communicative Competencies" in Medical Education* [online]. 2015, 16-32 [cit. 2017-05-02]. DOI: 10.3205/zma000992. eCollection 2015. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26604992>
31. RENOTIÉROVÁ, Marie. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1073-7.
32. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.
33. *SCS.ABZ.CZ: Slovník cizích slov* [online]. Praha: ABZ.cz, 2017 [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompetence>
34. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-858-3460-X.
35. STŘELEČEK, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-866-3321-7.
36. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
37. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

38. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
39. VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
40. VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.
41. VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1600-8.
42. VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.
43. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). 10. listopadu 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 190, s 10262-10324. ISSN 1211-1244.
44. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změnách některých zákonů. 10. listopadu 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 190, s 10333 – 10345. ISSN 1211 – 1244.

Příloha číslo 1

Respondent č. 1

- 1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti speciální pedagogiky?*
- 2. Jaká specializace?*
- 3. Kolik let vykonáváte práci speciálního pedagoga?*
- 4. Na jakých pozicích jste pracoval jako speciální pedagog?*
- 5. Jak dlouho pracujete s dětmi s AS?*
- 6. Jaké byly Vaše vstupní znalosti o dané problematice AS na začátku této práce?*
- 7. Změnily se nějakým způsobem tyto informace v průběhu praxe s těmito dětmi?*
- 8. Pracujete s nimi i jinou formou než v rámci vaší profese?*
- 9. Kolik dětí s AS máte v současnosti aktuálně v péči?*
- 10. Jaká je konkrétní náplň Vaší práce speciálního pedagoga ve vztahu k těmto dětem?*
- 11. Jaké vstupní materiály jste měl na začátku této spolupráce?*
- 12. S kým konkrétně jste v kontaktu při řešení možných problémů v edukaci a výchově?*
- 13. Jaké záznamy o dětech si vedete?*
- 14. V jakém rozsahu máte možnost pracovat s těmito dětmi?*
- 15. Při komunikaci využíváte nějakou formu instrukcí, která je odlišná oproti jiným dětem?*
- 16. Jak často řešíte výchovné problémy těchto dětí?*
- 17. Podílíte se nějakým způsobem i na vytvoření příznivého klimatu ve třídě, kde se tyto děti nachází?*
- 18. Používáte nebo doporučujete pedagogům nějaké speciální edukační pomůcky pro tyto děti?*
- 19. Jaké jsou vaše zkušenosti s programem TEACCH?*
- 20. Uplatňujete jeho zásady i při Vaší práci?*
- 21. Jak byste hodnotil váš vztah k těmto dětem co se týče respektu vůči vám?*
- 22. Jak hodnotíte vaši spolupráci s asistentem pedagoga?*
- 23. Dostal jste nějaké funkční informace pro komunikace na začátku od rodiny dítěte?*
- 24. Jak hodnotíte v současnosti úspěšnost integrování dítěte?*
- 25. Z vašeho pohledu tyto děti patří do škol hlavního vzdělávacího proudu?*

Respondent č. 2

1. *Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti speciální pedagogiky?*
2. *Jaká specializace?*
3. *Kolik let vykonáváte práci speciálního pedagoga?*
4. *Na jakých pozicích jste pracoval jako speciální pedagog?*
5. *Jak dlouho pracujete s dětmi s AS?*
6. *Jaké byly Vaše vstupní znalosti o dané problematice AS na začátku této práce?*
7. *Změnily se nějakým způsobem tyto informace v průběhu praxe s těmito dětmi?*
8. *Pracujete s nimi i jinou formou než v rámci Vaší profese – mimoškolní aktivity apod.?*
9. *Kolik dětí s AS máte v současnosti aktuálně v péči?*
10. *Jaká je konkrétní náplň Vaší práce SP ve vztahu k těmto dětem?*
11. *Jaké vstupní materiály jste měl na začátku této spolupráce?*
12. *S kým konkrétně jste v kontaktu při řešení možných problémů v edukaci a výchově?*
13. *Jaké záznamy o dítěti si vedete?*
14. *Při komunikaci využíváte nějakou formu instrukcí, která je odlišná oproti jiným dětem?*
15. *Jak často řešíte výchovné problémy těchto dětí?*
16. *Podílíte se nějakým způsobem i na vytvoření příznivého klimatu ve třídě, kde se tyto děti nachází?*
17. *Používáte, nebo doporučujete pedagogům nějaké speciální edukační pomůcky pro tyto děti?*
18. *Jaké jsou Vaše zkušenosti s programem TEACCH?*
19. *Uplatňujete jeho zásady i v praxi?*
20. *Jak byste hodnotil Váš vztah k těmto dětem?*
21. *Dostal jste nějaké funkční informace pro komunikaci na začátku od rodiny dítěte?*
22. *Jak hodnotíte v současnosti úspěšnost integrování těchto dětí?*

Seznam použitých zkratk

AS Aspergerův syndrom

SPC Speciální pedagogické centrum

SP Speciální pedagog

IVP Individuální vzdělávací plán

RVP Rámcový vzdělávací program

ŠVP Školní vzdělávací program

MŠMT Ministerství školství, mládeže a tělovýchovy

TEACCH Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped
Children