

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

**Diplomová práce**

Bc. Michaela Prášilová

STUDIJNÍ PŘEDPOKLADY ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO  
SPEKTRA KE STUDIU MATURITNÍCH OBORŮ NA STŘEDNÍCH  
ŠKOLÁCH

OLOMOUC 2020

Vedoucí práce: PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce. Čerpala jsem pouze z uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne 27. 3. 2020

.....  
Michaela Prášilová

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala paní PaedDr. Pavlíně Baslerové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady, trpělivost, její laskavý přístup a důvěru ve mě vloženou.

# OBSAH

ÚVOD.....	6
1 TEORETICKÝ RÁMEC.....	8
1.1 Vývoj základní terminologie .....	8
1.2 Pervazivní vývojové poruchy, poruchy autistického spektra, vymezení pojmu.....	11
1.3 Porucha autistického spektra podle Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch .....	12
1.4 Porucha autistického spektra podle Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů .....	14
1.5 Charakteristika jedince s PAS v období dospívání.....	19
1.6 Studijní předpoklady u jedinců s PAS v období dospívání .....	22
1.7 Struktura vzdělávání na středních školách v České republice .....	27
1.7.1 Druhy středních škol .....	28
1.7.2 Příjímání řízení na SŠ.....	29
1.7.3 Formy zakončení .....	30
1.7.4 Studijní obory.....	31
1.8 Inkluzivní vzdělávání.....	31
1.8.1 Vymezení pojmu inkluze a integrace .....	31
1.8.2 Legislativní ukotvení.....	34
1.9 Uplatnitelnost jedinců s PAS na trhu práce .....	37
2 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	39
3 METODICKÝ RÁMEC PILOTNÍHO ŠETŘENÍ.....	40
3.1 Kvalitativní přístup .....	40
3.2 Limity studie .....	41
3.3 Výběr a volba případů.....	44
3.4 Popis zařízení a proces získávání případů .....	44
3.5 Sběr dat .....	45
3.6 Etické aspekty .....	46
3.7 Analýza dat .....	47
4 INTERPRETACE DAT PILOTNÍHO ŠETŘENÍ.....	48
4.1 Anna.....	48
4.2 Karolína .....	51

4.3	Dana.....	56
4.4	Petr.....	61
4.5	Gabriela.....	63
4.6	Selektivní protokol – komparace případů studie .....	66
5	Shrnutí výsledků výzkumu.....	90
6	DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	93
	ZÁVĚR.....	95
	SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	97
	SEZNAM TABULEK.....	101
	SEZNAM PŘÍLOH .....	102

# ÚVOD

Současný trend inkluzivního vzdělávání otevřel žákům s poruchou autistického spektra brány vzdělávání i na oborech, kde donedávna nebylo obvyklé, aby se zde vzdělával žák s hendikepem. Řeč je o maturitních oborech středních škol. Podle školského zákona žák, který splní podmínky přijímacího řízení je přijat ke studiu daného vzdělávacího programu. V případě všech maturitních oborů probíhá přijímací řízení dle školského zákona jednotnou přijímací zkouškou. Tato zkouška v sobě zahrnuje test z českého jazyka a literatury a test z matematiky a jejich aplikací. Žák je tedy posuzován na podkladě úrovně svých vědomostí, avšak pro studium jsou podstatné i jiné kvality žáka. Úspěšnost studia determinují studijní předpoklady každého jedince, které v sobě zahrnují vlastnosti žáka, které přesahují pouhé vědomosti. Bez schopnosti soustředit se, učit se a studijních předpokladů je schopnost žák osvojovat si nové vědomosti a ty následně převádět do praxe značně limitována. Tyto limity mohou v některých případech vycházet z přítomnosti postižení daného jedince. Výběr vhodného oboru vzdělávání by se tedy neměl řídit pouze akademickými znalostmi, ale i vnitřní vybaveností, tedy studijními předpoklady, konkrétního žáka. Bohužel v některých případech jsou tyto schopnosti žáka samotným žákem nebo zákonnými zástupci opomíjeny a pozornost je věnována pouze úrovni vědomostí žáka.

Autorka si proto klade za cíl své práce identifikovat, analyzovat a popsat studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra související se vzděláváním na maturitních oborech středních škol včetně jejich zdárného absolvování podle zkušeností vybraných pedagogů. Z důvodu rozsáhlosti zkoumané oblasti a nedostatku odborných pramenů vztahujících se k tématu se autorka rozhodla pro užití designu pilotního šetření. Úkolem šetření je pak odpovědět na tyto výzkumné otázky:

*„Co to jsou dle pedagogů studijní předpoklady?“*

*„Co vše je dle pedagogů zahrnuto pod pojmem studijní předpoklady?“*

*„Které studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra jsou z pohledu pedagogů nezbytné pro zdárné absolvování středoškolského oboru, který je zakončen maturitní zkouškou?„*

V rámci teoretické části práce se autorka věnuje prezentaci základních pojmů vztahujících se k tématu vědecké práce. Pozornost je věnována vývoji terminologie, vymezení pervazivních vývojových poruch a poruch autistického spektra, rozdílnosti v přístupech

k diagnóze Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených poruch a Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch, charakteristice jedince s poruchou autistického spektra v období dospívání a jeho studijním předpokladům v tomto období, struktuře sekundárního vzdělávání v České republice, inkluzivnímu vzdělávání a uplatnitelnosti jedinců s poruchou autistického spektra na trhu práce.

Při realizaci empirické části vědecké práce bylo využito kvalitativního přístupu. Podrobnosti o realizaci výzkumného šetření jsou zaneseny v metodickém rámci práce. Autorka se rozhodla realizovat výzkumné šetření prostřednictvím techniky polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy, kteří mají osobní zkušenosti s žáky s poruchou autistického spektra na maturitních oborech středních škol.

Téma studijních předpokladů se v závěrečných pracích vyskytuje poměrně zřídka, ne-li dle zjištění autorky vůbec. Stejně tak pozornosti studentů uniká sekundární vzdělávání ve spojitosti s poruchou autistického spektra. V závěrečných pracích je častěji věnována pozornost inkluzi žáků s poruchou autistického spektra v předškolním a základním vzdělávání. Existuje tedy předpoklad, že výsledky práce přinesou podkrytí nového pole působnosti v oblasti speciální pedagogiky.

# 1 TEORETICKÝ RÁMEC

V této části práce je věnována pozornost terminologickému aparátu vztahujícího se k tématu práce. První kapitola stručně shrnuje vývoj základní terminologie. Následující tři kapitoly umožňují vhled do problematiky vymezení pojmu poruch autistického spektra z pohledu různých, světově uznávaných, diagnostických a klasifikačních přístupů, kdy je každému z přístupů věnován dostatečný prostor a je umožněno jejich porovnání. Následuje samostatná kapitola popisující a shrnující charakteristiky jedince s poruchou autistického spektra v období jeho dospívání, na kterou plynule navazuje část práce věnující se studijním předpokladům dospívajících osob s PAS. Struktura vzdělávání na středních školách v České republice pak tvoří rozsáhlou kapitolu představující systém sekundárního školství u nás. Zde autoři představují kromě legislativního ukotvení středního vzdělávání také druhy středních škol nacházejících se u nás, podmínky přijímacího řízení na tyto školy, všechny formy možného zakončení středoškolského vzdělávání a charakteristiku oborů, které je možné v České republice navštěvovat. Předposlední kapitola teoretického rámce práce je věnována inkluzivnímu vzdělávání včetně vysvětlení rozdílů mezi inkluzí a integrací a představení legislativního ukotvení inkluzivního vzdělávání nejen v rámci právního systému České republiky, ale také jeho ukotvení na půdě mezinárodní. Závěrem této části práce pak pozornost upřena na uplatnitelnost osob s PAS na volném trhu práce.

## 1.1 Vývoj základní terminologie

I když se někomu může zdát, že diagnóza jménem autismus je výdobytkem moderní doby, není tomu tak. Při zkoumání historických pramenů našli odborníci mnoho svědectví o existenci lidí, kteří se svým chováním vyčleňovali z většinové společnosti. Tito zvláštní lidé byli nazýváni napříč dobou různě. Za Hippokrata šlo o svaté děti. Ve středověku o pravý opak. Děti posednuté samotným ďáblem. Dnes bychom je označili za osoby s poruchou autistického spektra (Adamus, 2014).

S prvním odborným popisem chování, které připomíná chování osob s autismem, se setkáváme v roce 1898 u psychiatra M. Barra. Ten označil tento případ za zvláštní typ echolálie. Přesněji tehdy šlo o transkortikální motorickou afázii, při níž jsou poškozeny takové části mozku, které se podílejí na vzniku a porozumění řeči (Thorová, 2016).

Termín autismus byl v medicíně použit poprvé roku 1906 psychiatrem Eugenem Bleuerem. Bleuer tímto pojmem označoval některé symptomy vyskytující se u schizofrenie.



Termín autismus vychází z řeckého slova *autos*, které můžeme do češtiny přeložit jako *sám/osamocen* (Paris, Paris, 2019). Bleuer autismem pojmenoval extrémní introverzi u schizofreniků, kdy byl pacient zanořen do svého vnitřního světa a se svým okolím nekomunikoval vůbec nebo jen velice málo. Po odeznění autismu někteří pacienti uváděli, že během průběhu uzavření se byli schopni lehce vnímat okolní svět, ale už nebylo v jejich silách na podněty reagovat. Termín autismus se v dnešní psychiatrické praxi u schizofrenních pacientů stále hojně využívá (Kučerová, 2013).

První známá vědecká práce, operující s pojmem pervazivní vývojová porucha, pochází z pera vídeňského pedagoga Hellera. Na počátku 20. století popsal Heller případy dětí s tehdy takzvanou infantilní demencí. Dnes je tato porucha vedena v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí jako Jiná desintegrační porucha v dětství (Hrdlička, Komárek a kol., 2014).

Za specifický druh retardace považoval děti, hodnocené jako „zapomnětlivé k osobám“, i přední specialista na vývojovou psychologii Arnold Gesell. Ten v roce 1941 varoval odborníky, aby chování těchto dětí nevysvětlovali jako reaktivní odpověď na podněty z prostředí. Rodiče by pak mohli získat dle jeho slov naději, že se jejich dítě jednou v čase najde, s čímž Gesell striktně nesouhlasil (Thorová, 2016).

Za průlomové období v historii autismu se považují 50. léta 20. století, kdy autismus popsali nezávisle na sobě dva lékaři (Adamus, 2014). Nešlo o nikoho jiného než amerického psychiatra rakouského původu Lea Kanner a rakouského pediatra Johanna „Hanse“ Aspergera, kteří ve stejný čas zaměřili svoji pozornost na poruchy autistického spektra. Oba se ve svých výzkumech zaměřili na děti a vyjádřili silné přesvědčení, že porucha autistického spektra postihuje jedince již v útlém věku. Kanner i Asperger započali své výzkumy ve 30. letech 20. století (Cumo, 2019).

Kanner v roce 1943 publikuje v časopise *Nervous Child* článek pojednávající o chování 11 dětí, které upoutaly Kannerovu pozornost svými neobvyklými projevy (Adamus, 2014). Kanner tyto své pacienty popisoval jako děti deficitem v navazování mezilidských vztahů, vyžadující neměnný řád, s narušenou vyjadřovací schopností a s neadekvátními reakcemi na běžné podněty. I přes výskyt velkého množství oslabených funkcí zůstávala u pacientů kvalitně zachována složka mechanické paměti. Kanner zvolil pro svou práci, ve které publikoval výsledky výzkumu, název *Autistické poruchy afektivního kontaktu*. Kanner neměl v úmyslu vytvořit spojení mezi svým termínem „dětský autismus“ a termínem „autismus“ od psychiatra Bleuera. Bohužel se tak i přes všechnu snahu a dobré úmysly stalo a v odborné i

laické veřejnosti se vytvořilo pojetí mezi dětským autismem a schizofrenií. V důsledku tohoto nešťastného pojmenování byl výzkum dětského autismu na několik desetiletí nasměřován slepým směrem. Jako problémovou jde označit i tu část Kannerovi práce, ve které se zmiňuje o odtažitých a intelektuálně zaměřených rodičích zkoumaných dětí. Tato zmínka se později stala základem pro vznik teorie o psychogenním původu autismu i přes skutečnost, že Kanner považoval dětský autismus za poruchu vrozenou (Hrdlička, Komárek, 2014).

O rok později, tedy v roce 1944, publikoval svou práci rakouský pediatr Hans Asperger. Asperger ve své práci s názvem *Autističtí psychopati v dětství* představil kazuistiku 4 dětí, které se i přes dobře vyvinutou řeč a inteligenci v mezích normy až nadprůměru vyznačovaly těžkou poruchou komunikace a sociální interakce. Dále se u nich vyskytovaly stereotypní zájmy a motorická neobratnost. I když neměl Asperger k dispozici žádná empirická data, která by verifikovala jeho hypotézu, navrhl z dnešního pohledu aktuální genetickou etiologii poruchy. Termín „Aspergerův syndrom“ byl pak použit až v roce 1981 Lornou Wingovou. Wingová tak označila děti a dospělé, kteří odpovídali popisu příznaků Hanse Aspergera (Hrdlička, Komárek, 2014).

Během 50. a 60. let 20. století se stále vycházelo z teorie o emocionálních příčinách vzniku autismu, za kterou mohou rodiče dítěte. Důsledkem emocionální teorie byly osoby s autismem považovány za nevzdělavatelné (Adamus, 2014).

Na přelomu 60. a 70. let 20. století se autismus díky nástupu experimentální psychologie stal předmětem odborných studií. Díky studii v USA byla vyvrácena emocionální příčina autismu. Rodiče již nebyli viněni za diagnózu svých dětí a na autismus se začalo nahlížet jako na vrozenou vývojovou poruchu. Problematika autismu se rovněž přesunula do edukačního procesu, kde vznikaly nové programy i instituce pro děti s autismem. I přes velké pokroky v přístupu k osobám s autismem byl ještě v roce 1968 autismus řazen v Diagnostickém a statickém manuálu mentálních poruch mezi dětské psychózy a v Mezinárodní klasifikaci nemocí pod pojmem Infantilní autismus (Adamus, 2014).

Až v roce 1980 se ve třetí revizi Diagnostického a statického manuálu mentálních poruch objevila kategorie Pervazivních vývojových poruch. Kategorie v té době pod sebou zahrnovala Infantilní autismus s nástupem do 30 měsíců věku, Dětskou pervazivní vývojovou poruchu s pozdním nástupem po 30. měsíci věku a Atypickou pervazivní vývojovou poruchu. O 7 let později pak do skupiny pervazivních poruch přibyl Autismus a široká skupina Nespecifických pervazivních poruch (Thorová, 2016).

V České republice vstoupila v platnost roku 1979 Mezinárodní klasifikace nemocí – 9. revize, ve které se pod kódem 299 nacházela kategorie Psychóz vznikajících specificky v dětství. Psychózy vznikající specificky v dětství se pak dále dělily na diagnózu číslo 299.0 - Infantilní autismus, diagnózu 299.1 – Dezintegrační psychóza a pod kódem 299.8 Jiné (MKN-9, 1978). Toto dělení bylo u nás používáno až do roku 1994, kdy vešla v platnost 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která je platná dodnes. V 10. revizi se již mohla česká odborná i laická veřejnost setkat se skupinou poruch pojmenovanou jako Pervazivní vývojové poruchy s kódovým označením F84. Každá porucha, která byla zavedena do sekce Pervazivních vývojových poruch získala svůj vlastní specifický název a kód, jenž měl umožnit lepší diagnostiku a následnou péči o pacienta. Mezi diagnózy spadající dle MKN-10 pod Pervazivní vývojové poruchy je Dětský autismus s označením F84.0, F84.1 Atypický autismus, F84.2 Rettův syndrom, F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha, F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, F84.5 Aspergerův syndrom, F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy a F84.9 Pervazivní vývojové poruchy nespecifikované (MKN-10, 2018). Od 1. 1. 2022 by v České republice měla začít platit 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která má vycházet z již platné „*International Classification of Diseases*“ (MZ ČR, 2019). V 11. revizi dochází ke zrušení jednotlivých poruch a zůstává zachována pouze zastřešující diagnóza Poruchy autistického spektra, která bude blíže specifikována s ohledem na přítomnost nebo nepřítomnost narušení intelektuálního vývoje a závažností narušení jazyka (ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics, 2019).

## **1.2 Pervazivní vývojové poruchy, poruchy autistického spektra, vymezení pojmu**

Pervazivní vývojové poruchy (z anglického *Pervasive Developmental Disorder*) se řadí k nejvýznamnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Pojem pervazivní pochází z anglického slova *pervasive*, které se překládá jako všepronikající a popisuje tak přesně skutečnost, že vývoj dítěte s pervazivní poruchou je zasažen do hloubky a všemi směry. U dětí dochází v důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí k narušení komunikace, sociální interakce a symbolického myšlení, které se demonstruje odlišným vyhodnocováním informací a pozměněnými vzorci chování. V důsledku toho je vnímání a prožívání dítěte diametrálně odlišné od vnímání a prožívání dětí se stejnou mentální úrovní ale bez přítomnosti pervazivní vývojové poruchy (Thorová, 2016).

Pro pervazivní vývojové poruchy je typický projev již v prvních letech života. Přesné věkové rozmezí se váže na konkrétní typ poruchy. Každá porucha nebo též syndrom tvoří jednotlivé nozologické jednotky a vyznačují se značnou variabilitou symptomů. Aby vůbec mohla být u člověka stanovena diagnóza, musí se u něj vyskytovat shluk symptomů v jednotlivých styčných problémových oblastech. Tyto oblasti psychiatrička Lorna Wingová pojmenovala jako triádu poškození (sociální chování, komunikace, představitost). Diagnostika poruch je velice obtížná a časově náročná činnost. Symptomy bývají rozsáhlé, různorodé, lišící se v četnosti i síle projevu. Jinak se symptomy manifestují v určitých věkových obdobích dítěte, kdy mohou mít tendence ustupovat nebo naopak zesilovat. Přímý vliv na projevy má také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a výchovně-vzdělávací program, kterého je aktivně účasten (Thorová, 2016).

Obtíže při zařazování osob do konkrétní kategorie pervazivních vývojových poruch a také vzájemné překrývání kategorií vyvolaly u odborníků potřebu zavedení nového všeobecného termínu, který by zastřešoval děti s co nejširší škálou symptomů. Vznikl tak nový název *Poruchy autistického spektra*, který je v současné době běžně užíván a je dokonce považován za výstižnější, než termín dříve užívaný (Thorová, 2016).

Aktuálně si můžeme povšimnout, že jiné pojetí poruch autistického spektra nabízí Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů dle 10. revize (2018) a jinak poruchy autistického spektra interpretuje Diagnostický a statistický manuál duševních poruch dle revize 5. (2015). V následujících dvou kapitolách se budeme s oběma pohledům blíže věnovat.

### **1.3 Porucha autistického spektra podle Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch**

Podle Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch v 5. revizi (dále jen DSM-V) spadají poruchy autistického spektra do skupiny neurovývojových onemocnění, které DSM-V definuje jako onemocnění manifestující se v raném dětství, nejpozději však před začátkem povinné školní docházky. Mezi další charakteristické znaky skupiny neurovývojových poruch je deficit v osobnostní, sociální nebo pracovní oblasti. Míra deficitu bývá rozličná a může se pohybovat na škále od specifického omezení schopnosti učení se až po celkové narušení sociálních dovedností či intelektu. Častá je přítomnost více neurovývojových onemocnění ve stejný čas u jednoho jedince. Mezi neurovývojové poruchy řadí DSM-V kromě

poruch autistického spektra také poruchu intelektu, poruchu komunikace, specifickou poruchu učení, poruchu pozornosti s hyperaktivitou, tikovou poruchu, poruchu motoriky a kategorii jiných neurovývojových poruch.

V DSM-5 nalezneme několik diagnostických kritérií, ze kterých se při diagnostice poruch autistického spektra vychází. Kritéria jsou dělena do pěti skupin podle oblastí, kterých se týkají.

První skupina je věnována přetrvávajícím deficitům v sociální interakci a tím pádem i v sociální komunikaci jedince. Může jít o narušení v sociálně emoční oblasti manifestující se neúspěchem v iniciaci sociální interakce nebo reakcí na ni nebo neschopností sdílet své zájmy a emoce s okolím. Zasažena může být složka komunikace verbální, neverbální i obou zároveň. Mohou se vyskytovat abnormality v navazování zrakového kontaktu, snížená schopnost porozumění gestům nebo nemožnost porozumění projevům mimiky. DSM-V řadí do této skupiny také narušení schopnosti navazovat, udržovat a porozumět mezilidským vztahům v rozličném rozsahu. Může jít o potíže s přizpůsobením svého chování určitým sociálním kontextům, nerealizovatelnost sdílení fantazijní hry s okolím či úplnou absenci zájmu o své okolí včetně osob v něm.

Druhá skupina diagnostických kritérií pojednává o omezených nebo repetitivních vzorcích chování, zájmů a aktivit. Aby mohlo být vůbec uvažováno o diagnostikování poruch autistického spektra, musí, mimo jiné, chování jedince splňovat aspoň dvě níže uvedená kritéria, mezi které DSM-V řadí:

- stereotypní nebo opakující se motorické pohyby za použití předmětů (například seřazování předmětů) nebo stereotypní či repetitivní nápadnosti v řeči (echolálie);
- vyžadování dodržování rutiny, ritualizované vzorce verbálního nebo neverbálního chování;
- striktní vymezení zájmů abnormálního zaměření a intenzity;
- snížení nebo zvýšení citlivosti na sensorické podněty, popřípadě netypický zájem o sensorické podněty z prostředí (posunutí prahu bolesti, nepřiměřené reakce na specifické zvuky/pachy/chutě/tlaky).

Třetí skupina diagnostických kritérií je zaměřena na vývojové hledisko. DSM-V uvádí, že příznaky musí být přítomny od raného období vývoje, ale zároveň je zde také uvedeno, že symptomy se nemusí plně manifestovat již v raném vývojovém období, ale mohou se objevit

až v čase, kdy sociální požadavky na jedince překročí jeho omezenou kapacitu. Popřípadě mohou být tyto symptomy skryty z důvodu naučených strategií.

Čtvrtá skupina kritérií zmiňuje klinicky významné funkční narušení v sociální, pracovní nebo jiné podstatné oblasti života.

V páté, a tedy i poslední skupině diagnostických kritérií, autoři píšou o kritériu diferenciální diagnostiky, jejímž úkolem je odlišit poruchu autistického spektra od poruchy intelektu nebo od celkového vývojového opoždění, kdy ale porucha intelektu se může vyskytovat současně s poruchou autistického spektra.

V DSM-V již nenalezneme rozdělení poruch autistického spektra do dalších kategorií (Aspergerův syndrom, dětský autismus, atypický autismus a další) jako tomu bylo v revizi předešlé a jak je tomu u Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů v 10. revizi. DSM-V požaduje hromadné označení tohoto postižení jako poruchu autistického spektra. Jediné dělení, které v DSM-V nalezneme, je podle přítomnosti či nepřítomnosti dalšího doprovázejícího postižení. Dle toho DSM-V rozděluje poruchu autistického spektra následovně: s přidruženou poruchou intelektu nebo bez poruchy intelektu; s přidruženou poruchou řeči nebo bez přidružené poruchy řeči; s přidružením známého somatického nebo genetického onemocnění či environmentálního faktoru; s přítomností jiné neurovývojové, duševní nebo behaviorální poruchy; nebo porucha autistického spektra s katatonii (Raboch, 2015).

## **1.4 Porucha autistického spektra podle Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů**

Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů v 10. revizi (dále jen MKN-10) řadí poruchy autistického spektra, pod starším názvem pervazivních vývojových poruch, mezi poruchy psychického vývoje. Poruchy psychického vývoje se v MKN-10 rozpínají od kódu F80 po kód F89. Všechny poruchy řazené mezi poruchy psychického vývoje se vyznačují společnými znaky, které jsou pro tuto skupinu typické. Mezi tyto společné vlastnosti se řadí: nástup v kojeneckém nebo dětském věku; postižení nebo opoždění vývoje funkcí, které mají přímý vztah k biologickému zrání centrální nervové soustavy; a vždy jde o stálý průběh bez remisí a relapsů. U poruch psychického vývoje je ve většině případů již od útlého věku postižena řeč, prostorová orientace a motorická koordinace. Kromě kategorie poruch autistického spektra nalezneme ve skupině poruch psychického vývoje

také specifické vývojové poruchy řeči a jazyka, specifické vývojové poruchy školních dovedností, specifické vývojové poruchy motorických funkcí, smíšené specifické vývojové poruchy, jiné poruchy psychického vývoje a neurčité poruchy psychického vývoje. Pervazivní vývojové poruchy nalezneme pod označením F84. Pro tuto skupinu poruch je charakteristické kvalitativní narušení sociální interakce, zhoršení způsobu komunikace a přítomnost stereotypních vzorců chování. Pervazivní vývojové poruchy MKN-10 klasifikuje na:

- Dětský autismus (F84.0)
- Atypický autismus (F84.1)
- Rettův syndrom (F84.2)
- Jinou dětskou dezintegrační poruchu (F84.3)
- Hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypním chováním (F84.4)
- Aspergerův syndrom (F84.5)
- Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)
- Pervazivní vývojová porucha nespecifická (F84.9) (Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2018).

Všem zmíněným kategoriím bude věnován následující text.

### **Dětský autismus**

MKN-10 definuje dětský autismus jako typ pervazivní vývojové poruchy, u které je přítomen již před třetím rokem věku abnormální nebo porušený vývoj. Charakteristickým rysem abnormální funkce je výskyt narušení ve všech třech oblastech psychopatologie, do kterých se řadí oblast sociální interakce, komunikace a opakující se stereotypní chování. Zmíněné obtíže jsou v MKN-10 označovány jako problémy specifické, vedle kterých se mohou současně vyskytovat i problémy nespecifické, za které se považují poruchy spánku a příjmu potravy, návaly agrese a zlosti a nejrůznější fobie (Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2018).

V rámci narušení oblasti sociální interakce si můžeme u autistických dětí již v kojeneckém věku povšimnout nezájmu o navazování zrakového kontaktu a znatelného nezájmu o lidskou tvář včetně hlasu. Nápadné bývá i zjištění, že u dítěte není vytvořena typická vazba matka-dítě, což má za následek absenci nelibých projevů při separaci dítěte od matky nebo jiné osoby pečující. Kvalitativní narušení sociální interakce se pak dále přenáší do dalších let života dítěte, kdy dochází k opoždění vývoje vztahu k nejbližší rodině. Dítě ani ve starším

věku nemusí pochopit smysl a účel rodiny, včetně rolí v ní a možnosti uspokojovat v rámci rodiny své potřeby. V oblasti zaměřené na chování se u dětí vyskytuje až obsedantní lpění na neměnnosti zavedené denní rutiny. Na byt' sebemenší změnu reagují nepřiměřeně, nejčastěji formou agrese mířené proti sobě nebo okolí. Patrný je deficit ve fantazijní hře, který se manifestuje neadekvátním užíváním předmětů a jejich účelům v rámci hry. V oblasti komunikace bývá opožděn vývoj řeči. Až u poloviny dětí nedosáhnou jejich řečová kompetence sociálně uživatelné normy. Z verbálního hlediska si můžeme povšimnout robotické řeči s narušenou větnou stavbou a vzájemné nenávaznosti sdělení. Neverbální složka řeči bývá ochuzena o gestikulaci a mimika nebývá v souladu s obsahem sdělení (Hrdlička, Komárek, 2014).

Jak uvádí Thorová (2016), dětský autismus tvoří jádro všech poruch autistického spektra. Stupeň závažnosti poruchy se pohybuje od mírné formy (nízká frekvence výskytu mírných symptomů) až po formu těžkou, při které se u jedince vyskytuje vysoká četnost závažných příznaků. Kromě narušení v oblastech diagnostické triády, jejichž splnění je podmínkou pro udělení diagnózy, se u jedince může projevit celá řada dalších dysfunkcí, mezi které patří například bizarní chování. Deficity charakteristické pro autismus bývají závislé na věku dítěte a s postupem času se mění. Kritéria diagnostiky umožňují stanovení diagnózy každé věkové skupině.

Z analýzy zveřejněné v roce 2010 v *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, v rámci které výzkumníci provedli rozbor 23 studií publikovaných od roku 2000, se aktuální prevalence odhaduje na 22/10000 a celková prevalence poruch autistického spektra na 70/10000 (Sarcino, Noseworthy, Steiman, Reisinger, Fombonne, 2010)

### **Atypický autismus**

Jedná se o typ poruchy autistického spektra, který se od dětského autismu odlišuje buď věkem nástupu projevů, nebo tím, že nejsou naplněny všechny tři oblasti psychopatologie. Atypický autismus by měl být přiřčen tam, kde byl vývoj narušen až po třetím roce života a kde nejsou dostatečně průkazné abnormality v oblastech triády, i přes skutečnost, že projevy jedince vykazují nápadné zvláštnosti v jiných charakteristických oblastech. S atypickým autismem se můžeme nejčastěji setkat u výrazně retardovaných osob a u osob s těžkou vývojovou receptivní poruchou (Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2018).



## **Rettův syndrom**

Rettův syndrom je vzácný typ poruchy autistického spektra, se kterým se můžeme setkat pouze u dívek. Příčinou je mutace genu na raménku chromosomu X. V období mezi pátým měsícem a čtvrtým rokem života dochází u dívek s Rettovým syndromem ke ztrátě již získané manuální dovednosti. Vývoj řeči je těžce zasažen, což se promítá do kvality sociálních interakcí. U dívek si můžeme všimnout nápadných kroutivých pohybů rukou, které se také přezdívají jako „*mycí pohyby*“. Rettův syndrom často doprovází epileptické záchvaty a nepravidelnosti dýchání, ke kterým dochází i v bdělém stavu. V České republice se Rettův syndrom diagnostikuje na podkladě genetického vyšetření. Každý rok se u nás narodí 5-6 dívek s tímto syndromem (Strunecká, 2016).

## **Jiná dětská dezintegrační porucha**

Pro tento typ poruchy je typické, že po období zcela normálního vývoje dochází během několika měsíců k trvalé ztrátě již získaných dovedností v různých oblastech vývoje. Ztráta je doprovázena snížením zájmu o okolí, výskytem motorických stereotypů a narušením v oblasti sociálních interakcí včetně komunikace (Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2018).

## **Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypním chováním**

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypním chováním je těžko definovatelná porucha s nejistou nozologickou validitou. Diagnóza označuje skupinu dětí s IQ pod 34, u kterých se objevují problémy s hyperaktivitou, vyskytuje se porucha pozornosti i stereotypní chování. Po farmakoterapii se jejich stav nelepší, dokonce u některých jedinců může po podání psychostimulancií dojít k rapidnímu zhoršení stavu. V dospělosti má hyperaktivita u těchto jedinců tendenci přecházet do hypoaktivity (Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2018). U této poruchy se nevyskytuje sociální narušení, jak tomu bývá u autismu. Americký diagnostický manuál poruchu neuznává (Hrdlička, Komárek, 2014).

## **Aspergerův syndrom**

Jde o syndrom s nejistou nozologickou validitou. Porucha je charakteristická kvalitativním porušením reciproční interakce, které je podobné autismu a zároveň se u jedince vyskytují stereotypní repertoár zájmů, který je často omezen. Od jiných typů poruch ze skupiny poruch autistického spektra se Aspergerův syndrom liší neopožděným vývojem řeči a

kognitivních schopností. Porucha je spojena se značnou nemotorností. Všechny abnormality mají tendenci přetrvávat do dospělosti, ve které se mohou k obtížím přidat psychotické epizody (Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2018).

Strunecká (2016) ještě dodává, že u osob s Aspergerovým syndromem se inteligence pohybuje v pásmu průměru až nadprůměru, a tedy by tento syndrom neměl být diagnostikován jedincům s IQ pod 70 bodů. Nadprůměrná inteligence se pak často manifestuje jako hluboký zájem o určité jevy, ve kterých jedinec dosahuje vysoce nadprůměrných znalostí. I přes průměrný až nadprůměrný intelekt je pro osoby s Aspergerovým syndromem, stejně jako pro ostatní jedince s PAS, náročné navazování komunikace a vztahů, avšak svou omezenou schopnost empatie si však často uvědomují.

### **Jiné pervazivní vývojové poruchy**

Užívání této kategorie poruch autistického spektra se v Evropě příliš neujalo. Jedná se o nespécifickou sběrnou kategorii s poněkud vágními diagnostickými kritérii. V praxi jsou sem zařazovány děti, které můžeme rozdělit do těchto dvou skupin:

1. V první skupině jde o děti, u kterých je kvalita komunikace, sociální interakce i hry sice narušena, nicméně ne do takové míry, aby mohla být stanovena diagnóza dětského nebo atypického autismu. Jednotlivé symptomy mohou v některých oblastech být ve shodě se symptomy typickými pro autismus, jiné oblasti triády běžně narušené pro autismus jsou zase bez známek patologie. V podstatě můžeme říct, že se jedná o pomyslné hraniční pásmo symptomatiky poruch autistického spektra.
2. Do druhé skupiny spadají děti s výrazně narušenou oblastí představivosti. Děti z této skupiny nebývají schopny rozeznat fantazii od reálného světa. U většiny případů se mimo potíží s představivostí vyskytují rigidní zájmy a stereotypní chování, které mají sekundární dopad na kvalitu komunikace a tedy i kvalitu sociální interakce. V této skupině se můžeme hojně setkat s dětmi se schizotypními a schizoidními rysy (Thorová, 2016)

### **Pervazivní vývojová porucha nespécifická**

Pervazivní vývojová porucha nespécifická bývá diagnózou na přechodné období. Jde o kategorii poruch autistického spektra hojně využívanou pro případy, kdy se v raném a předškolním věku dítěte předpokládá, že klinický obraz poruchy není zatím plně krystalizován.

Dítě s touto diagnózou je nutné nadále sledovat a rediagnostikovat za účelem následné konkretizace poruchy. K tomu může u některých jedinců dojít až v nezvykle pozdějším věku (Thorová, 2016).

## **1.5 Charakteristika jedince s PAS v období dospívání**

I když v předchozích kapitolách byly již představeny charakteristické projevy osob s poruchou autistického spektra, považuje autorka vzhledem k zaměření této práce za důležité rozšířit teoretickou část o podrobnější nastínění projevů poruchy, které jsou typické pro období dospívání. V literatuře se setkáváme s nejednotností autorů ve vymezení počátku a konce dospívání. Zacharová (2012) datuje počátek dospívání k 11. roku dítěte a konec vývojové fáze dospívání okolo 22. roku, kdy dospívání plynule přechází do další fáze a to dospělosti. Jelikož je snahou autorky popsat jev, týkající se časového úseku spojeného s dobou, po kterou se žák vzdělává na maturitním oboru střední školy, jeví se zvolené vývojové období jako adekvátní.

I když je průběh dospívání jedince s poruchou autistického spektra značně individuální, můžeme říct, že obtíže vycházející z této poruchy se s vývojem neztrácí a nadále ve velké míře ovlivňují všechny oblasti života dospívajícího autisty. Na prognózu dalšího vývoje přímo ovlivňují vrozené dispozice, poskytovaná péče (speciálně pedagogická, psychologická, lékařská, sociální) a vzdělávací program, které dítě absolvovalo. Největší obtíže shledáváme u dětí, které se kvůli povaze jejich stavu nepodařilo umístit do žádného školského zařízení (Thorová, 2016).

Vágnerová (2004) ve své publikaci uvádí obecný vliv postižení na dospívání. V mnoha případech dochází ke kvalitativním i kvantitativním změnám typickým pro období dospívání později, než je běžné u intaktních vrstevníků. Dále také může ke změnám docházet v jiném, než typickém pořadí, nebo k nim nemusí dojít vůbec.

Některé projevy, které byly v dětském věku dominantními, se mohou v průběhu dospívání zmírnit, nebo dokonce odeznít. Naopak jiné, které byly v dětském věku tolerovány, nelze ve vyšším věku nadále přehlížet. Na rozdíl od dětství se dospívající autisté již tolik nevyhýbají sociálnímu či tělesnému kontaktu a ani už neholdují absolutní izolaci. U některých můžeme v průběhu dospívání pozorovat úbytek rituálního chování a obsesivních projevů. Problémovou oblastí ale nadále zůstává dodržování společenských norem, porozumění sociálnímu chování a interpretace sociálních situací. Neporozumění formálním zásadám

společenského styku často způsobují zmatenost a frustraci, která může přejít až do agrese (Jelínková, 2000).

Níže se bude autorka blíže věnovat konkrétním oblastem, ve kterých dochází v průběhu dospívání u osob s PAS ke změnám.

### **Sociální interakce**

Dospívající osoby s poruchou autistického spektra touží být přijímány okolím. Za přátele často chybně označují osoby ve svém okolí, se kterými se sice dostávají do sociální interakce, ale nesdílí spolu žádnou zkušenost ani spolu nevytváří bližší vztah. Ze specifík poruchy vychází i snížená schopnost rozeznávat osoby, které by je mohly zneužít nebo jim dokonce ublížit, a tak se bohužel v nemalé míře stávají osoby s PAS obětmi podvodů nebo násilných činů. Obětmi zneužívání se stávají také z důvodu své bezelstnosti. Ta je způsobena tím, že jedinci s PAS nedokáží porozumět následkům svého jednání, ani záměrům a myšlenkám druhých lidí, a proto nedovedou podvádět nebo lhát. Na pracovišti nebo při společném soužití v domácnosti se jako problematické může jevit typické lpění na pravidlech a neměnném režimu. Situace, které vyžadují porušení pravidel nebo narušení režimu v nich vyvolávají stres, a ten může vést až k agresi. Tyto nedostatky v sociálním chování se dají vhodnými formativně-edukačními postupy úspěšně korigovat, avšak vhodných programů pro dospívající a dospělé autisty je v našich podmínkách nedostatek (srov. Howlin, 2005; Thorová, 2016).

Přestože dojde během dospívání v některých případech ke zlepšení sociálních interakcí, má až 40 % osob s PAS v průběhu dospívání nejvíce obtíží. Jedinci, kteří se do počátku dospívání dobře rozvíjeli, mohou s nástupem puberty začít stagnovat, popřípadě regredovat na nižší vývojovou úroveň (srov. Bazalová, 2011; Gillberg, Peeters, 2003).

Gillberg a Peeters (2003) ve své publikaci uvádí, že dospívající jedinec s poruchou autistického spektra si vytvoří životní styl, jehož náznaky byly pozorovatelné již v dřívějších obdobích, ale s nástupem dospívání se stává jasně zřetelným. Hovoří o stylech:

1. Akusticky uzavřeném – dobrovolná izolace
2. Aktivním, ale zvláštním – angažují se v sociálních interakcích ale osobitým svébytným způsobem, který je pro okolí nevhodný
3. Pasivním, ale přátelském – sociálních interakcí se účastní jako pasivní posluchač

## **Komunikace**

Obtíže v komunikaci přetrvávají po celý život, a to i u jedinců s nejlehčími formami poruch autistického spektra. Jedinci využívající metod alternativní nebo augmentativní komunikace, používají i tento systém komunikace stereotypně, což způsobuje neplnění komunikačního záměru. Po splnění povinné školní docházky, už není přítomen tlak ohledně komunikace. To často vede buď k zpomalení dalšího rozvoje funkční komunikace, nebo k úplnému úpadku komunikační schopnosti. Ať už osoba s PAS komunikuje jakýmkoliv funkčním způsobem, je nutné tuto dovednost i po odchodu ze školního prostředí neustále vyžadovat a upevňovat, jinak dojde k zániku této nabyté schopnosti. Obrácený jev nastává často u neverbálního typu komunikace, kdy naučené dovednosti z dětství rigidně přetrvávají až do dospělosti. Jde například o situaci, kdy bylo dítě vedeno k navazování a udržování zrakového kontaktu při komunikaci. V dospělosti může pak urputná snaha o zrakový kontakt nepřiměřená situaci vzbuzovat u okolí nepříjemné pocity a následné vyhýbání se komunikačním situacím s danou osobou s PAS. V praxi se také často autorka setkává s jevem v neverbální komunikaci, kdy je dítě vedeno k reakcím na vyjádřené negativní emoce ze stran osob v okolí. Je učeno, že v případě pláče má dotyčného pohládit, pochovat, utřít slzy. V případě vyjádřené bolesti pofoukat místo bolesti a dát na místo polibek. To, co se v dětském věku autisty jeví jako roztomilé, je u dospělého autisty okolím neakceptovatelné (Howlin, 2005). Gillberg a Peeters (2003) uvádí studii, ze které vyplývá, že nejvíce pozitivních změn v období dospívání dochází právě v oblasti komunikace a to až do takové míry, kdy je až nemožné pochopit, že ještě před několika lety o šlo o osobu s těžkým narušením komunikační schopnosti a dnes se jedinec jeví v oblasti komunikace bez obtíží. Zároveň ale udávají, že až u 25 % případů dochází v průběhu dospívání k rapidnímu zhoršení komunikační schopnosti.

## **Abstrakce a zájmy**

Dle Howlina (2005) má vývojový stupeň, kterého postižený dosáhne v oblasti sociálních vztahů a kognitivních dovedností, přímý vliv na rozvoj nutkavého chování v pozdějším věku. Čím vyšší jsou získané dovednosti v těchto oblastech, tím méně bývá postižený závislý na obsedantním chování a rituálech. Problematický se jeví v oblasti zájmů hlavně čas, který dotyčný svým zálibám věnuje na úkor činností jiných, podstatnějších. Zájmy z dětství mohou přetrvávat, měnit se nebo se stávat sofistikovanějšími. Finanční náročnost některých koníčků může být nepříjemným zásahem do rodinného rozpočtu. K vyhraněným zájmům by se mělo u dospívajícího s PAS přihlížet v souvislosti s hledáním budoucího pracovního uplatnění (Howlin, 2005; Beranová, Thorová in Hrdlička, Komárek, 2014).

S přibývajícím věkem se postupně učí lépe reagovat na změny. Výjimku tvoří změny, které se přímo týkají místa, kde žije a změny náhlé, na které nebyl předem upozorněn. V souvislosti s nimi pak dochází ke stresu a úzkosti. V oblasti stereotypního chování dochází během dospívání k útlumu. Tleskání, točení, skákání, kývání a jiné typické chování získává v dospívání spíše roli seberegulační a objevuje se v reakci na stres a úzkost. V případě jedinců s těžkým postižením, lze nutkavé chování využívat jako motivaci a odměnu za společensky žádoucí chování (Howlin, 2005; Beranová, Thorová in Hrdlička, Komárek, 2014).

Někteří jedinci s vysokofunkčním autismem si mohou vytvářet vlastní svět, ve kterém hovoří sami se sebou, zanedbávají péči o svůj zevnějšek a nezajímají se o sociální vztahy ve svém okolí. Je to obranný mechanismus před vysokými nároky, které jsou na ně kladeny (Thorová, 2016).

### **Sexuální chování**

Sexualita velice úzce souvisí s obdobím dospívání. Sexuální chování člověka je spjata s chováním sociálním, z čehož vyplývá, že se u osob s PAS můžou vyskytovat problémy v oblasti sexuálního chování. Mezi ty nejčastější řadí Thorová (2008) masturbaci, neschopnost navázání adekvátního kontaktu s objektem sexuálního zájmu, či neschopnost rozlišit situace vhodné k intimitě (soukromí vs. veřejný prostor).

### **Přidružené zdravotní problémy**

Podle Thorové (2016) se až u jedné třetiny osob s poruchou autistického spektra během dospívání objeví epilepsie. U dospívajících s PAS je také větší četnost výskytu depresí, úzkostí, bipolárních, afektivních poruch a jiných psychických poruch. Jelínková (in Hrdlička, Komárek a kol., 2014) zároveň upozorňuje na skutečnost, že u osob s vysokofunkčním autismem může v důsledku psychických poruch docházet k zneužívání drog a alkoholu.

## **1.6 Studijní předpoklady u jedinců s PAS v období dospívání**

Po prostudování dostupné odborné literatury zabývající se vzděláváním žáků s poruchou autistického spektra nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, musíme konstatovat, že jsme nenalezli žádné souhrnné informace týkající se studijních předpokladů jedinců s PAS. Při porovnávání tuzemských i zahraničních zdrojů, které se zabývají vzděláváním, jsme zjistili, že se mnozí autoři rozcházejí v názorech na vymezení pojmu studijních předpokladů a dodnes neexistuje jednotná definice tohoto termínu.

Zatímco Schuh (2001) definuje studijní předpoklad jako schopnost získávat během studia dobré známky, Atkinson (2001) a Fray s Dettermanem (2003) pojednávají o studijním předpokladu jako o schopnosti učit se. Oproti tomu Kuncel (2010) rozlišuje jednotlivé složky, které v celku tvoří studijní předpoklady jedince. Podle něj jde o složky týkající se verbálního myšlení, schopnosti řešit problémy, analytického myšlení a kvantitativních operací. Z pojetí Kuncla pak pravděpodobně vychází testy studijních předpokladů, za pomoci kterých střední školy v České republice ověřují studijní potenciál žáků hlásících se na maturitní obory. Nutno podotknout, že aktuálně se povinné jednotné přijímací zkoušky skládají z testu z českého jazyka a literatury a z testu z matematiky, a tak jsou ověřovány pouze znalosti v oblasti zmíněných předmětů.

Dle našeho názoru jsou studijní předpoklady žáka souborem specifických vlastností, dovedností a vědomostí, které mají přímý vliv na úspěšné absolvování daného typu vzdělávání. Nejblíže tomuto popisu má Belze (2001). Ten ve své publikaci píše o specifickém souboru vědomostí, schopností, postojů, dovedností a hodnot, které jsou nezbytné pro osobní rozvoj jedince a přispívají tak ke kvalitě jeho vzdělávání a nazývá je klíčovými kompetencemi. S obdobnou definicí klíčových kompetencí jako u Belzera (2001) se můžeme setkat v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (2007), kde se o klíčových kompetencích píše jako o souboru dovedností, schopností, vědomostí, hodnot a postojů, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince.

Vybavenost žáků dostatečnou úrovní klíčových kompetencí je smyslem a cílem vzdělávání. Proces osvojování klíčových kompetencí má dlouhodobý a složitý průběh se začátkem v předškolním vzdělávání, pokračující přes základní a střední vzdělávání a dotvářející se během celého života. K utváření a rozvíjení klíčových kompetencí musí proto směřovat veškerý vzdělávací obsah oboru, který žák navštěvuje. Z toho důvodu má v České republice každý vzdělávací program stanoven svůj Rámcový vzdělávací program. V něm jsou jasně stanoveny cílové klíčové kompetence, ke kterým má žák během studia v daném vzdělávacím programu směřovat s cílem jejich aktivního osvojení. Vzhledem k zaměření diplomové práce budou v následujících řádcích uvedeny kompetence vycházející z Rámcových vzdělávacích programů pro gymnázia a pro obory vzdělání kategorie M (srov. RVP ZV, 2017; RVP G 2007; RVP SOV, 2007).

## **Klíčové kompetence vycházející z RVP pro gymnázia (RVP G, 2007)**

- **Kompetence k učení**
- **Kompetence k řešení problémů**
- **Kompetence komunikativní**
- **Kompetence sociální a personální**
- **Kompetence k občanství**
- **Kompetence k podnikavosti**

### **Kompetence k učení**

Vzdělávání na gymnaziálním oboru směřuje k osvojení si kompetencí k učení, díky kterým si je absolvent schopen sám plánovat a organizovat své učení a pracovní činnosti. Tyto aktivity zároveň využívá k seberealizaci a osobnímu růstu. Je schopen efektivně využívat různé strategie učení, kriticky přistupovat ke zdrojům informací a zaujímat realistický postoj při hodnocení výsledků a důsledků své práce a učení (RVP G, 2007).

### **Kompetence k řešení problémů**

Absolvent analyzuje problém a objasní jeho podstatu. Aktivně vytváří hypotézy a navrhuje kroky k jejich ověřování. Při řešení problémů využívá kritického myšlení s využitím rozboru dostupných argumentů, kladů a záporů. Na situaci vždy nazírá z různých úhlů (RVP G, 2007).

### **Kompetence komunikativní**

Klíčová kompetence v komunikaci vybavuje absolventa schopnostmi zajišťujícími kvalitní porozumění v nejrůznějších komunikačních situacích, správnou interpretaci sdělení získaných v této situaci a adekvátní věcnou argumentaci. Absolvent využívá všech svých nabytých dovedností k dosažení funkční komunikace. Jeho mluvený i psaný projev je vždy srozumitelný, odpovídá komunikačnímu prostředí. Komunikaci realizuje pomocí všech prostředků komunikace (RVP G, 2007).

### **Kompetence sociální a personální**

Žák si stanovuje cíle s ohledem na své osobní schopnosti a je schopen sebereflexe. Vždy předem zhodnotí a posoudí důsledky svého jednání, které následně dle situace adekvátně koriguje. Odolává tlaku okolí a při rozhodování spoléhá na svůj vlastní úsudek. Aktivně



spolupracuje při dosahování společných cílů a podílí se na budování kvalitních mezilidských vztahů naplněných úctou (RVP G, 2007).

### **Kompetence k občanství**

Občanská kompetence vede absolventa k respektování různorodosti v oblasti postojů, názorů a hodnot. Zná svá práva a povinnosti, ke kterým přistupuje zodpovědně. Hájí práva svá i ostatních. Jeho jednání je v rovnováze s udržitelností života na Zemi (RVP G, 2007).

### **Kompetence k podnikavosti**

Žák dokáže objektivně zhodnotit své osobní předpoklady a zodpovědně rozhodnout o svém dalším vzdělávání a profesní orientaci. Je schopen kriticky zhodnotit rizika související s reálnými životními situacemi a v případě nutnosti je připraven následky těchto rizik nést. Rozumí podstatě podnikání se všemi možnými riziky, které kriticky posuzuje a následně vyhodnocuje svůj podnikatelský zájem a v návaznosti flexibilně upravuje strategii podnikání (RVP G, 2007).

### **Klíčové kompetence vycházející z RVP pro střední odborné vzdělání kategorie M (RVP 23-41-M/01, 2007)**

- **Kompetence k učení**
- **Kompetence k řešení problémů**
- **Kompetence komunikativní**
- **Kompetence sociální a personální**
- **Občanské kompetence a kulturní povědomí**
- **Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám**
- **Matematické kompetence**
- **Kompetence využívat prostředky komunikačních technologií a pracovat s informacemi**
- **Odborné kompetence**

### **Kompetence k učení**

Vzdělávání směřuje k osvojení si schopností efektivního učení, vyhodnocování dosažených výsledků a zhodnotit své dosavadní pokroky. Ke studiu využívá různé informační zdroje včetně přejímání zkušeností od jiných. Absolvent objektivně hodnotí své schopnosti a následně reálně stanovuje cíle svého dalšího směřování (RVP 23-41-M/01, 2007).

### **Kompetence k řešení problémů**

Absolvent oboru je schopen samostatně řešit pracovní i osobní problémy. Při řešení problému nejdříve odhalí jeho jádro a následně stanoví nejvhodnější možné řešení vzhledem ke všem informacím, které v ten moment o situaci má a za uplatnění různých metod myšlení (RVP 23-41-M/01, 2007).

### **Komunikativní kompetence**

Vzdělávání směřuje k tomu, aby absolvent komunikoval přiměřeně dané komunikační situaci. Své myšlenky formuluje srozumitelně, jazykově i stylisticky správně. Plně ovládá odbornou terminologii v mluvené i psané formě v jazyku mateřském i cizím (RVP 23-41-M/01, 2007).

### **Personální a sociální kompetence**

Absolvent oboru je připraven na základě svých schopností, dovedností a vědomostí si stanovit adekvátní cíle v oblasti osobní i pracovní. Pečuje o své zdraví a spolupodílí se na vytváření kvalitních mezilidských vztahů (RVP 23-41-M/01, 2007).

### **Občanské kompetence a kulturní povědomí**

Žák na konci studia uznává hodnoty a postoje podstatné pro demokratickou společnost a jedná v souladu s udržitelným rozvojem. Svým jednáním podporuje a ctí národní, evropské i kulturní hodnoty (RVP 23-41-M/01, 2007).

### **Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám**

Na konci vzdělávání žák využívá svých osobnostních a odborných kvalit k úspěšnému uplatnění na trhu práce. Buduje svoji profesní kariéru a naplňuje potřebu celoživotního učení.

### **Matematické kompetence**

Absolvent funkčně využívá matematické dovednosti při řešení nejrůznějších úkolů v běžném životě (RVP 23-41-M/01, 2007).

## **Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi**

Ke konci vzdělávání žák aktivně využívá prostředky ICT v profesním i osobním životě. Adekvátně využívá zdroje informací, které podrobuje kritické analýze vlastního úsudku (RVP 23-41-M/01, 2007).

### **Odborné kompetence**

Každý vzdělávací program má ve svém Rámcovém vzdělávacím programu stanoveny specifické odborné kompetence vycházející z konkrétního zaměření oboru.

Pokud tedy přijmeme fakt, že osvojení si daných klíčových kompetencí je cílem vzdělávacího procesu, pak za studijní předpoklady můžeme považovat soubor kvalit žáka, které jedince vybavují schopnostmi umožňujícími toto osvojení.

Při porovnání informací z předešlé kapitoly, která se týká specifík vybraných oblastí osobnosti dospívajícího s poruchou autistického spektra, s výčtem a charakteristikou obsahu cílových klíčových kompetencí, jenž by měl maturant mít ve svém aktivní repertoáru dovedností, můžeme dojít k závěru, že některé specifické rysy poruchy mohou vést k snížené schopnosti až neschopnosti si některé z klíčových kompetencí aktivně osvojit. Z toho vyplývá, že studijní předpoklady některých jedinců s PAS nedosahují svými kvalitami, aby díky nim bylo dosaženo naplnění obsahu konkrétní kompetence v úrovni typické pro maturitní obor.

## **1.7 Struktura vzdělávání na středních školách v České republice**

Střední školství můžeme považovat za bohatě diferencovaný systém, zajišťuje vzdělávání pro většinovou populaci mladých lidí po ukončení jejich povinné školní docházky a před nástupem do zaměstnání nebo před nástupem na vysokou školu. Střední vzdělávání cílí na rozvoj vědomostí získaných během vzdělávání základního, a to formou širšího všeobecně zaměřeného vzdělávání, nebo formou odborného vzdělávání spojeného se všeobecným. Věk žáků, kteří střední školy navštěvují, bývá zpravidla v rozmezí 15–18 let, kdy počáteční věková hranice je dána zakončením povinné školní docházky. Výjimku tvoří víceletá gymnázia, která svými vzdělávacími programy zasahují do povinné školní docházky, a tudíž je navštěvují i žáci mladší 15 let. Na rozdíl od základního vzdělávání není absolvování středoškolského vzdělávání povinné. Střední školství legislativně upravuje školský zákon, vyhláška o středním vzdělávání, vyhláška o přijímání ke vzdělávání a o jeho ukončování a další legislativní dokumenty (Eurydice, 2009).

V závislosti na typu absolvovaného vzdělávacího programu lze ve střední škole získat (Eurydice, 2009):

- Střední vzdělání s maturitou
- Střední vzdělání s výučním listem
- Střední vzdělání

### **1.7.1 Druhy středních škol**

Na rozdíl od základních škol, existuje v České republice celá řada středních škol s různorodým zaměřením i obtížností studia. Na našem území je možné střední vzdělávání absolvovat na těchto typech středních škol:

#### **Gymnázia**

Gymnázia nabízí žákům všeobecné vzdělání. Základní délka doby studia je stanovena na 4 roky. Studium je zakončeno maturitní zkouškou, která je podmínkou k absolvování vysokoškolského vzdělávání. Žáci gymnázií se povinně učí dva cizí jazyky spolu s českým jazykem, matematikou, přírodními vědami, společenskými vědami, informatikou, tělesnou výchovou, hudební výchovou a výtvarnou výchovou (Bačáková, 2011).

#### **Střední odborné školy**

Střední odborné školy jsou na rozdíl od gymnázií odborně zaměřena. Studium, které trvá zpravidla 4 roky, je zakončeno maturitní zkouškou o stejné váze, jako maturita získaná na gymnáziu. Na střední odborné škole tvoří 40 % obsahu vzdělávání předměty odborné přípravy a 60 % vzdělávání jsou všeobecné vzdělávací předměty (Bačáková, 2011).

#### **Střední odborná učiliště**

Střední odborná učiliště mají ve své výuce menší zastoupení všeobecně vzdělávacích předmětů než střední odborné školy. Polovinu vzdělávacího času se žáci věnují odborné přípravě. Studium je zakončeno získáním výučního listu, který ale žákovi neumožňuje pokračovat ve studiu na vysoké škole (Bačáková, 2011).

#### **Konzervatoře**

Konzervatoře jsou nejčastěji spojeny i s vyšším odborným vzděláním. Žák po 4 letech plní maturitní zkoušku a po 6 letech od začátku studia skládá absolutorium, po kterém mu náleží

titul DiS.. Na konzervatoři tvoří minimálně 45 % vyučovaných předmětů všeobecné vzdělávací předměty (Bačáková, 2011).

### **Odborná učiliště**

Stejně jako na středních odborných učilištích, je studium na odborných učilištích zakončeno získáním výučního listu, avšak absolventi těchto škol nejsou oprávněni vykonávat plnou šíři práce vycházející z daného oboru. Odborná učiliště připravují své žáky k výkonu pomocných prací, nikoli k samostatné profesní činnosti (Bačáková, 2011).

### **Střední školy se závěrečnou zkouškou**

Střední školy se závěrečnou zkouškou jsou školami, které umožňují žákům dosáhnout středního vzdělání prostřednictvím denních forem jednoletých nebo dvouletých programů oborů kategorie J a C. Zmíněné vzdělávací obory žákům neposkytují po úspěšném absolvování studia výuční list ani maturitní certifikát, nýbrž závěrečné vysvědčení (NUV, 2011-2020).

Obory kategorie J jsou dvouleté obory určené primárně pro žáky bez dostatečných studijních aspirací. Úspěšným absolvováním vzdělávacího programu a složením závěrečné zkoušky žák získává závěrečné vysvědčení (NUV, 2011-2020).

Obory C jsou jednoleté a dvouleté obory praktických škol. Na praktických školách je střední vzdělání přizpůsobeno žákům s těžkými formami zdravotního postižení. Tento druh škol si klade za cíl žákům předat konkrétní dovednosti potřebné v každodenním životě. Zdárným složením závěrečné zkoušky získává absolvent závěrečné vysvědčení (srov. NUV, 2011-2020; Bačáková, 2011).

Odborná učiliště a praktické školy jednoleté a dvouleté jsou zástupci systému speciálního školství České republiky.

## **1.7.2 Přijímací řízení na SŠ**

Podmínkami pro přijetí na střední školu je splnění povinné školní docházky a splnění podmínek přijímacího řízení stanoveného školou. Součástí přijímacího řízení může být i talentová zkouška. Předpokladem pro přijetí na víceletá gymnázia je úspěšné ukončení 5. ročníku základní školy u osmiletého vzdělávacího programu a 7. ročníku základní školy u programu šestiletého (Eurydice, 2009).

Ředitel střední školy vyhlašuje nejméně jedno kolo přijímacího řízení do prvních ročníků. Maximální počet kol není omezen. Žák může pro první kolo přijímacího řízení podat maximálně dvě přihlášky (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Předpoklady uchazeče k maturitnímu oboru vzdělávání ověřuje jednotná přijímací zkouška. Ta se skládá z písemného testu z českého jazyka a literatury a z písemného testu z matematiky a jejich aplikací. Uchazeči se speciálními vzdělávacími potřebami konají jednotné přijímací zkoušky za podmínek stanovených školským poradenským zařízením. Zájemci o studium na nematuritních oborech středních škol neskládají jednotnou přijímací zkoušku, nýbrž o jejich přijetí rozhoduje úspěšnost ve školní formě přijímacích zkoušek. Obsah a forma školní přijímací zkoušky je stanovena ředitelem školy (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

### **1.7.3 Formy zakončení**

Studium na střední škole bývá zpravidla zakončeno jednou ze tří možných forem závěrečné kvalifikace (Bačáková 2011):

#### **Maturitní zkouška**

Maturitní zkouškou je ukončeno vzdělávání na gymnáziích, na čtyřletých oborech středních odborných škol a nástavbových oborech pro absolventy středních odborných učilišť. Maturitní zkouška se skládá z části společné pro všechny školy (státní maturita) a z části profilové, která je specifická pro danou školu. Aktuálně se státní maturita skládá ze dvou předmětů. Těmi je povinně nevolitelný předmět Českého jazyka a literatury a povinně volitelný předmět Matematika a její aplikace nebo Cizí jazyk. Profilová část maturitní zkoušky se skládá ze dvou až tří předmětů v závislosti na zaměření dané školy. Maturitní zkouška opravňuje žáka pokračovat ve studiu na vysoké škole (Bačáková 2011).

#### **Závěrečná zkouška s výučním listem**

Tímto způsobem jsou ukončeny dvouleté a tříleté výuční obory, které žáky připravují na vykonávání konkrétního zaměstnání. Závěrečná zkouška se skládá z teoretické a praktické části. Výuční list neumožňuje žákovi pokračovat ve studiu na vysoké škole (Bačáková 2011).

## **Závěrečná zkouška**

Závěrečnou zkouškou bez výučního listu jsou zakončeny obory středního vzdělávání určené převážně pro studenty s mentálním postižením. Závěrečná zkouška se skládá z praktických předmětů a absolventi získávají vysvědčení o splnění závěrečné zkoušky (Bačáková 2011).

### **1.7.4 Studijní obory**

V České republice existuje nepřehledné množství středoškolských studijních oborů. Pro správný výběr je podstatné si před podáním přihlášky ujasnit, která forma zakončení se jeví s ohledem na žákovi schopnosti, dovednosti a možnosti pracovního uplatnění jako neadekvátnější. Všeobecně jsou obory zakončené maturitou náročnější než obory s výučním listem. V následujících řádcích budou uvedeny příklady oborů z výše uvedených typů vzdělávacích programů, které lze u nás studovat (Bačáková, 201):

- **Střední vzdělání ukončené maturitní zkouškou** – Gymnázium, Předškolní a mimoškolní pedagogika, Hotelnictví, Cestovní ruch, Gastronomie, Elektrotechnika, Informační technologie, Mechanik elektrotechnik, Strojírenství, Obalová technika, ...
- **Střední vzdělání s výučním listem** – Kadeřník, Elektrikář, Aranžér, Kuchař – číšník, Mechanik opravář motorových vozidel, Obráběč kovů, Zedník, Malířské a natěračské práce, Strojírenské práce, Zednické práce
- **Střední vzdělání** – Praktická škola jednoletá, Praktická škola dvouletá, Praktická škola jednoletá se zaměřením na práci o zeleň, Praktická škola dvouletá se zaměřením na základy řemesel, ...

## **1.8 Inkluzivní vzdělávání**

*„Inkluze znamená vycházet z toho, že všichni lidé jsou rozdílní a že každý může spoluutvářet a spolurozhodovat.“* (Anderliková, 2014, s. 45)

### **1.8.1 Vymezení pojmu inkluze a integrace**

Pokud se chceme blíže věnovat školské inkluzi žáka s poruchou autistického spektra, je nezbytné orientovat se v základní terminologii. S pojmy inkluze i integrace se v posledních letech setkáváme nejen u pedagogických oborů a u odborné společnosti, ale termíny jsou čím

dál častěji užívány v rámci multidisciplinární spolupráce, napříč různými byť nepříbuznými obory a dostávají se i do povědomí široké laické veřejnosti. Není ojedinělé, že se u zainteresovaných osob setkáváme s nerozlišováním mezi termínem inkluze a termínem integrace s domněnkou, že jde o pouhá synonyma. Avšak i když si jsou oba procesy velice podobné, nalezneme u nich po obsahové stránce velice podstatné rozdílné detaily (Bendová, Zikl, 2011).

Pojem integrace se ve světě poprvé objevil v 60. letech 20. století. Termín vychází z latinského slova „*integrare*“, které se do češtiny překládá jako „znovuvytvoření celku“. V širším pojetím se integrací označuje proces začleňování osob se znevýhodněním do společnosti. V užším pojetí je tento termín u nás vnímán jako proces začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu (Bendová, P. Zikl, P. 2011). Cílem této školní integrace je poskytnout žákům se speciálními vzdělávacími potřebami sdílení zkušeností s intaktními vrstevníky za podmínky, které respektují jejich specifické potřeby (Průcha, 2013). Je nutné zdůraznit, že se vždy jedná o oboustranný proces, ve kterém nezastupitelnou roli hraje komunikace, pochopení společenských pravidel a od toho se odvíjející chování (Vágnerová, 2014).

Oproti tomu inkluzi Lechta (2010) považuje za vyšší stupeň přístupu k edukačnímu procesu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle jeho slov se při inkluzi žáci nedělí na skupinu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a skupinu bez speciálních potřeb, nýbrž vzniká jedna velká skupina žáků, ve které má každý své individuální potřeby. Můžeme tedy zjednodušeně říct, že integrace klade větší důraz na přizpůsobení se žáka se speciálními potřebami většině, zatímco inkluze přizpůsobuje edukační proces všem dětem a jejich potřebám. Inkluze si klade stejný cíl jako integrace, tedy dosažení co největší možné míry socializace v širším slova smyslu. Od integrace se ale liší způsobem dosahování tohoto cíle.

Inkluzi nemůžeme brát jako jednu již dosažený stav, nýbrž k ní musíme přistupovat jako ke stále se měnícímu dynamickému procesu, který neustále ovlivňuje cestu k dosažení cíle inkluze. Tato dynamičnost pak často způsobuje nejednotnost v prezentovaných přístupech odborníků, kdy se každý z autorů snaží popsat dle svého vědomí a svědomí nejlepší možné definice, metody a rozdíly inkluzivního a integračního přístupu v konkrétní době. Jako ukázkou zde uvádíme Anderlikovou (2014), jež ve své publikaci uvádí rozsáhlou tabulku, ve které zmiňuje hlavní rozdíly mezi integračním a inkluzivním přístupem. Když se na tabulku autorky z roku 2014 podívá zainteresovaný odborník v roce 2020, všimne si, že některé prezentované znaky typické pro moderní inkluzi té doby jsou dnes již překonané. Pro příklad můžeme



upozornit na zmínku Anderlikové o faktu, že v inkluzivním vzdělávání roku 2014 do výuky nezasahuje žádný jiný odborník mimo třídního učitele. Zato v roce 2020 je aktuálním trendem poskytování předmětu speciálněpedagogické péče speciálním pedagogem i na školách hlavního vzdělávacího proudu. Kvůli rozsáhlosti původního přehledu uvádíme pro účely této diplomové práce jen zestručnělý výčet obsahu tabulky Anderlikové (2014).

**Tabulka 1** Integrace vs. inkluze

<b>Integrace</b>	<b>Inkluze</b>
Člověk je definován na základě jeho „defektu“.	Člověk je osobnost, která v některých situacích potřebuje podporu.
Žáky dělí na skupinu s postižením a skupinu bez postižení.	Základem je nedělitelná heterogenní skupina žáků.
Dělí do skupin dle potřeby: pohlaví, sportovci, s postižením, cizinci. Podle potřeb vytváří nabídku, které se ostatní musí účastnit nebo jim je přidělen zvláštní program.	Vybírá program, kterého se mohou účastnit všichni. Každý má při práci svoji nezastupitelnou roli.
Je zde možnost vnořit se do vlastní skupiny.	Respektuje individualitu každého jedince.
Zohledňuje skupinu žáků bez speciálních potřeb.	Každý žák je podporován v jeho vývoji individuálně a využívá k tomu i skupinová efekt.
V rámci integrace se do třídy přijímá až 5 dětí. Každé má různě dlouhou dobu na přivyknutí.	Děti jsou primárně přijímány do svých spádových škol.
Za vyučování zodpovídá třídní učitel, který při práci s integrovanými žáky využívá pomocné síly.	Třídní učitel zodpovídá za vyučování a pomocné síly jsou k dopomoci všem žákům ve třídě.
Učitel má podporu odborníků z pedagogické poradny.	Žádný specialista přímo nezasahuje do výuky.
Odborník z pedagogické poradny provádí individuální práci s integrovaným dítětem během výuky mimo třídu a následně jej do výuky vrací. Tím je narušen průběh celé výuky pro všechny zúčastněné a zároveň tato skutečnost působí interferenčně k začleňování integrovaného žáka do skupiny spolužáků.	Není přítomno žádné rušení zvnějšku.
Je očekávána angažovanost rodičů při vypracovávání domácích úloh.	Rodič rozhoduje, které domácí úlohy mají pro dítě smysl.
Asistent dle potřeby.	Asistent dle potřeby.
Stavební úpravy dle potřeby.	Stavební úpravy dle potřeby

Na závěr této kapitoly považujeme za nezbytné zmínit, že ne se všemi výše uvedenými tvrzeními odborníků lze bez výhrady souhlasit.

## **1.8.2 Legislativní ukotvení**

Právo na vzdělání je jedním z nejzákladnějších práv dítěte. V České republice je toto právo zaneseno v Listině práv a svobod, která je součástí Ústavy České republiky. V roce 1990 přijala Česká republika Úmluvu o právech dítěte, kde je v článku 28 vymezena povinnost bezplatného základního vzdělávání pro všechny děti bez rozdílu jejich specifických potřeb. Na Úmluvu o právech dítěte navázala v České republice roku 2009 Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která se zakládá na principu rovnoprávnosti a osobám se zdravotním postižením dává záruku uplatnění všech lidských práv a aktivního zapojení do společnosti (PSP, 2012)

Na podkladě usnesení vlády České republiky vznikl v roce 2001 Národní program rozvoje vzdělávání, ze kterého ministerstvo školství vycházelo při výstavbě vzdělávacího systému. V programu byly obsaženy předpoklady celkového rozvoje vzdělávacího systému, který zahrnoval předškolní, základní, střední a terciální vzdělávání a také vzdělávání dospělých. I když platnost dokumentu nebyla nikdy oficiálně stanovena, bylo období předpokládané pro realizaci a dosažení cílů dávno překročeno. Bohužel však s výsledkem systematického nenaplnění. Tato skutečnost spolu se zhodnocením aktuálního stavu vzdělávacího systému vedla k vytvoření a následnému schválení Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Strategie omezovala množství priorit, kterými se měla vzdělávací politika zajímat. Za hlavní cíle bylo stanoveno snižování nerovnosti ve vzdělávání, podpora kvality výuky a efektivní řízení vzdělávacího systému. S blížícím se koncem účinnosti Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 je nutné zahájit kroky k včasné přípravě navazujícího dokumentu definujícího priority, cíle a opatření vzdělávací politiky pro další období. Za tímto účelem sestavil ministr školství Robert Plaga v lednu roku 2019 expertní skupinu, jejímž úkolem byla příprava výchozího dokumentu s názvem Hlavní směry vzdělávací politiky České republiky 2030+, ve kterém mají být definovány vize, priority a cíle vzdělávací politiky pro období přesahující horizont roku 2030. Dokončení Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ je plánováno na jaře roku 2020, přičemž schválení vládou České republiky se odhaduje na polovinu roku 2020 (MŠMT, 2019).

I když je tvorba Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ zatím ve fázi přípravného procesu, je nezbytné, aby principy zmíněného dokumentu vycházeli z již

platného ustanovení o Dlouhodobých záměrech vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019 - 2023. V tomto dokumentu nalezneme pod písmenem G samostatnou kapitolu pojednávající o rovné příležitosti ve vzdělávání, poradenství a vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Za hlavní cíle inkluzivního vzdělávání z dlouhodobého pohledu byly vytyčeny tyto body:

- Zefektivnění systému školských poradenských zařízení včetně sjednocení přístupů při poskytování poradenských služeb.
- Podpora rovnosti v přístupu ke vzdělávání na všech úrovních škol.
- Zajištění společných postupů na úrovni zřizovatelů.
- Rovnost přístupu ke vzdělávání na všech stupních škol.
- Omezení vnější selektivity vzdělávacího systému.

Každý zmíněný bod je dále kvalitně rozpracován v samostatných podkapitolách, ve kterých jsou zmíněna sjednaná opatření, kritéria, termíny, způsoby financování a dotčené subjekty (MŠMT, 2019).

Čistě problematikou inkluzivního vzdělávání se pak zabývá Akční plán inkluzivního vzdělávání 2019 – 2020, který navazuje na Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016 – 2018. Do něj jsou zaneseny konkrétní kroky, které mají vést ke zkvalitnění inkluzivního přístupu v systému českého školství. Je zde například zanesen cíl na snižování administrativní zátěže při realizaci inkluzivního vzdělávání, požadavek standardů kvality pro školní poradenská pracoviště a v neposlední řadě se zde cílí na posílení speciálněpedagogických dovedností v pregraduální přípravě pedagogických pracovníků (MŠMT, 2019).

V České republice vzdělávání upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dne 1. září 2015 vešla v platnost pod číslem 82/2015 Sb., novela tohoto zákona, která ve svém §16 operuje s pojmem žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Novela dále ve spojitosti s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí termín podpůrná opatření.

Dle §16 odst. (1) zákona č. 82/2015 Sb., se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami chápe ta osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností na rovném podkladě s ostatními potřebuje využívat podpůrná opatření. Těmi se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání, odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (novela ŠZ §16 odst.1).

Podle odst. (2), tamtéž, spočívají podpůrná opatření v

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob (11a), Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) využití asistenta pedagoga,*
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.*

Při stanovování podpůrných opatření se žák hodnotí podle dopadu svých speciálních potřeb na vzdělávání. Podpůrná opatření se dle závažnosti dopadů dělí do 5 stupňů, kdy každý stupeň má určen organizační, pedagogickou a finanční náročnost (novela ŠZ §16 odst.2, odst.3).

Na školský zákon navazuje vyhláška č. 27/2026 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, která podrobně rozvádí postupy při poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nemůžeme opomenout ani vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Ta se mimo jiné věnuje poskytování poradenských služeb žákům dle §16 odst. (1) školského zákona.

## 1.9 Uplatnitelnost jedinců s PAS na trhu práce

V populaci se vyskytuje přibližně 1,5 % osob s poruchou autistického spektra, což je výzvou nejen pro oblast školství a sociální sféry, ale i pro trh práce, který by měl zrcadlit situaci ve školství, obzvláště když celých 85 % dospělých osob s diagnózou PAS chce pracovat. Avšak, výdělečnou činnost vykazuje pouze 50 % z nich. Mimo skupinu osob s autismem se závažnými poruchami intelektu a problémovým chováním, jejichž zásadní potřebou je nalezení stimulačního typu pobytového zařízení, je převážná většina osob s poruchou autistického spektra schopna vést nezávislý život včetně pracovního uvnitř společnosti. Důkazem toho je i skutečnost, že z odhadované populace osob s PAS nesou oficiální diagnózu jen jednotky tisíc lidí. Jak Hajzlar (2018), vedoucí podporovaného zaměstnávání při Národním ústavu pro autismus, z. ú., uvádí, jen 55 % osob, které oslovili jeho organizaci se žádostí o podporu v zaměstnání, jsou z pohledu zákona osobami se zdravotním postižením. Velice často jde o osoby s autismem bez mentálního postižení, s takzvaným Aspergerovým syndromem.

Bariéry vstupu na volný trh práce mohou být znatelné jak na straně uchazeče o zaměstnání, tak na straně potenciálních zaměstnavatelů. Z pohledu osob s poruchou autistického spektra mohou kvůli specifickým charakteristikám tohoto postižení vznikat problémy již při vyhledávání pracovních nabídek nebo sestavování životopisu. Vlastní kapitolou je pak samotný pohovor, při kterém může docházet k nevhodnému dotazování, nedodržování osobních zón nebo narušením vzájemného zrakového kontaktu. Problémy bývají nejvíce znát při prvním kontaktu se zaměstnavatelem, protože se v takové situaci jedinci s PAS cítí diskomfortně a následně mají tendence jednat nepřiměřeně. To ve většině případů zaměstnance odradí od vzájemné spolupráce. Z bariér ze strany potenciálních zaměstnavatelů musíme jednoznačně zmínit zažitá předsudky o osobách s autismem, haló efekt a tendence generalizovat, pokud zaměstnavatel již má negativní zkušenost se zaměstnáváním osoby s PAS (kolektiv autorů, 2014, APLA). Přitom při překonání počátečních výzev může zaměstnavatel nalézt v uchazeči s PAS kvalitního zaměstnance s mnohou výhod. Kupříkladu míra fluktuace je u zaměstnanců s PAS o 16 % nižší než u intaktních zaměstnanců. Jsou také daleko odolnější vůči nástrahám stereotypní práce. Výhodou také může být jejich soustředěnost na detaily a záliba v řádu (Hajzlar, 2018).

Již v roce 1999 se doktorka Grandinová ve svém článku věnovala výběru správného zaměstnání pro jedince s autismem nebo Aspergerovým syndromem. Hned v začátku článku apeluje na co možné největší vytěžení kladných stránek těchto diagnóz. Ve své práci Grandinová dělí zaměstnání na do několika skupin. První skupinu tvoří práce naprosto

nevhodné pro kteroukoliv osobu s PAS. Skupina číslo 2 je určena vizuálně přemýšlejícím jedincům a osobám s dyslexií. Třetí seznam obsahuje výčet zaměstnání, které by měli sedět nevizuálně založeným typům a poslední skupina je věnována neverbálním lidem. Pro příklad níže uvádíme ukázkou pracovních skupin dle Grandinové. Nutno podotknout, že sama autorka členění je člověkem s Aspergerovým syndromem.

**Skupina č. 1 – nevhodné práce:** pokladní, kuchař číšník, dealer v kasinu, kontrolor letecké dopravy, obchodník, operátor v call centru, taxikář

**Skupina č. 2 – práce vhodné pro vizuálně založené typy:** programátor, inženýr, automechanik, veterinář nebo ošetřovatel zvířat, designer počítačových her, opravář techniky, řemeslná výroba

**Skupina č. 3 – práce vhodná pro nevizuální typy:** účetní, knihovník, knihkupec, úředník, telemarketing, korektor, realizátor inventur, ladič

**Skupina č. 4 – práce pro neverbální typy:** tiskař, uklízeč, zahradník, pracovník v továrně, doplňovač zboží, skladník

Bazalová (2017) dodává, že u některých jedinců s PAS je možné využít nabídek práce, které jsou primárně určeny pro osoby s mentálním postižením z důvodů časté přítomnosti dyspraxie, hypersenzitivity a potřeby stereotypní činnosti. Tuto práci je však nutné přizpůsobit specifickým potřebám osob s autismem.

Pracovní místa můžeme dále dle Bazalové (2017) dělit podle míry poskytované podpory a to na:

- Pracovní místa na otevřeném trhu práce bez podpory
- Podporované zaměstnávání
- Tréninkové kavárny
- Chráněné pracovní místo
- Firmy s více jak 50 % chráněných pracovních míst (dřívější chráněné dílny)

V souvislosti z výše zmíněnou podporou v zaměstnávání je vhodné zmínit i tranzitní programy, které mají za cíl usnadnit přechod ze škol do zaměstnání.

## 2 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

**Cílem práce** bylo identifikovat, analyzovat a popsat studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra související se vzděláváním na maturitních oborech středních škol včetně jejich zdárného absolvování podle zkušeností vybraných pedagogů.

V rámci pilotního šetření byly zvoleny tyto **výzkumné otázky**:

*VO1: „Co to jsou dle pedagogů studijní předpoklady?“*

*VO2: „Co vše je dle pedagogů zahrnuto pod pojmem studijní předpoklady?“*

*VO3: „Které studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra jsou z pohledu pedagogů nezbytné pro zdárné absolvování středoškolského oboru, který je zakončen maturitní zkouškou?„*

Za **dílčí cíl** lze považovat:

*Zjistit perspektivnost studia maturitních oborů žákem s poruchou autistického spektra vzhledem k možnosti následného uplatnění na trhu práce z pohledu pedagogů těchto oborů.*

### **3 METODICKÝ RÁMEC PILOTNÍHO ŠETŘENÍ**

V této části textu se autorka věnuje metodickému rámci vědecké práce. V první kapitole autorka udává důvody, které ji vedly k volbě daného přístupu. Následující podkapitola přináší podrobný popis limitům, kterými bylo výzkumné šetření zatíženo. Ve třetí podkapitole této části textu autorka podrobně popisuje výběr a volby případů. Čtvrtá podkapitola je věnována popisu zařízení, ve kterém výzkumné šetření probíhalo a je zde popsáno, jak autorka postupovala v rámci procesu získávání případů ke studii. Průběh sběru dat je zakotven v podkapitole páté. V šesté kapitole jsou stanoveny etické aspekty celé studie, ze kterých autorka vycházel v průběhu celého šetření. V poslední podkapitole je pozornost věnována popisu průběhu analýzy dat.

#### **3.1 Kvalitativní přístup**

Autorka se ve své práci zaměřuje na studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra, které souvisí se vzděláváním na maturitních oborech středních škol včetně jejich zdárného absolvování. Jelikož se jedná o velice specifické téma, kterému prozatím nebyla odbornou veřejností věnována dostatečná pozornost a v jehož středu se nachází žák s hendikepem v nejcitlivějším období svého vývoje, rozhodla se autorka pro kvalitativní přístup k výzkumnému šetření, který umožňuje i v malém výzkumném souboru odhalit hloubkové vztahy a souvislosti včetně drobných ale pro praxi podstatných nuancí. Autorka si při stanovování cíle často kladla otázku, jak porucha autistického spektra ovlivňuje studium maturitního oboru a jaký vliv má na zdárné ukončení studia. Zda žák s poruchou autistického spektra operuje stejnými studijními předpoklady, jako žák intaktní a jaké vůbec klade maturitní obor vzdělávání požadavky na tyto studijní předpoklady. S těmito otázkami vyvstala další a to, kdo by dokázal autorce na tyto otázky odpovědět. Kdo by dokázal na základě svých zkušeností porovnat žáka s poruchou autistického spektra a žáka intaktního na maturitním oboru vzdělávání včetně jejich studijních předpokladů? Autorce se nejlepší odpovědi na všechny zmíněné otázky jevil výběr skupiny respondentů z řad pedagogů. Pedagogů, kteří své povolání vykonávají v rámci maturitních oborů středních škol a za dobu své praxe měli možnost vyučovat žáka s poruchou autistického spektra. Proto se autorka rozhodla přistupovat k výzkumnému šetření kvalitativním přístupem, který umožňuje v rámci designu případové studie vést rozhovory s pro zvolené téma s těmi nejkompentnějšími jedinci.



Dle Strausse a Corbinové (1999) lze za kvalitativní výzkum považovat takový typ výzkumu, ve kterém není užito statistických procedur. Hendel (2016) považuje kvalitativní výzkum za pružný typ výzkumu, protože výzkumné otázky a nová rozhodnutí o dalších postupech vznikají průběžně při sběru a analýze dat. Hendl dále uvádí výhody kvalitativního výzkumu, mezi které patří kupříkladu skutečnost, že se výzkumník v tomto typu výzkumu dostává do hloubky dané problematiky, při zachování důrazu na kontext a podmínky lokální situace. Švaříček, Šedřová a kol. (2014) rozumí hloubkou kvalitativního výzkumu získání komplexního obrazu zkoumaného jevu v autentickém prostředí. Zároveň Skutil a kol. (2011) dodává, že při kvalitativním šetření se neobejdeme bez dobré orientace ve zkoumané oblasti, přizpůsobivost a předvídavost.

Pro výzkum bylo použito designu případové studie. Hendel (2016) definuje případovou studii jako podrobný popis a rozbor jednoho nebo menšího počtu případů. Autor ji často připodobňuje k mikroskopu, s jehož pomocí můžeme prostřednictvím detailního prozkoumání jednoho konkrétního případu lépe pochopit jiné obdobné případy. Případová studie se podle Hendela (2016) řadí mezi základní přístupy kvalitativního výzkumu.

Pro získání dat potřebných k výzkumu byla zvolena technika polostrukturovaného rozhovoru. Při této technice má výzkumník předem stanoven soubor okruhů, kterých se chce během rozhovoru dotknout, avšak pořadí okruhů není závazně stanoveno. Výzkumník navíc může během realizace rozhovoru kterýkoli okruh podpořit doplňující otázkou, která se mu v daný moment jeví pro výzkumný účel jako nezbytná (Reichel, 2009).

Jelikož si je autorka vědoma možné abstraktnosti pojmu studijní předpoklady z důvodu neexistence jednotné definice, byla při realizaci rozhovoru k dispozici tabulka s možným vysvětlením pojmu studijních předpokladů prostřednictvím termínů klíčových kompetencí studia. Z toho důvodu byl součástí tabulky i přehled klíčových kompetencí vycházejících z RVP pro účely práce vybrané obory.

## **3.2 Limity studie**

V průběhu realizace výzkumného šetření včetně následné analýzy dat a jejich interpretace byly identifikovány skutečnosti, které můžeme vnímat jako možné limity provedené studie. Tyto limity byly rozděleny do následujících kategorií: limity v procesu výzkumu, limity na straně výzkumníka, limity na straně výzkumného souboru, limity na straně metodiky, limity prostředí a limity hodné mimořádného zřetele.

### **Limity v procesu výzkumu**

Za limitující v rámci procesu výzkumu spatřuje autorka velikost výzkumného souboru spolu s délkou jednotlivých rozhovorů. Zmíněné skutečnosti mohou mít za následek nedostatečné množství získaných dat k realizaci a interpretaci výzkumného šetření.

### **Limity na straně výzkumníka**

Autorka za limity na straně výzkumníka považuje kromě osobnostních předpokladů a kvalit výzkumníka také jeho aktuální naladění. Za nezbytné se také jeví uvést fakt, že šlo o její první kvalitativně orientovaný výzkum, z čehož pramenila nervozita na straně autorky při realizaci rozhovorů.

### **Limity na straně výzkumného souboru**

Jako další byly při výzkumu vnímány limity na straně výzkumného souboru. Výpovědi dotazovaných byly pravděpodobně ovlivněny stejně jako u výzkumníka aktuální náladou, osobnostními rysy a vnitřními vlivy. Mezi vnitřní vlivy spadá aktuální naladění, přítomnost únavy, nervozita, stav saturace fyzických potřeb a jiné. Jelikož dotazovaní jsou s autorkou v pracovním vztahu, mohl se jejich přátelský vztah stát limitujícím faktorem demonstrujícím se zvýšenou subjektivitou ve výpovědích.

### **Limity na straně metodiky**

Data byla sbírána za pomoci polostrukturovaného rozhovoru. Pro danou metodu je typická absence přesně dané struktury a přítomnost pouze předem stanovených tematických okruhů, kterým se výzkumník během šetření chce blíže věnovat. Metodika tak dává prostor pro volné vyjadřování myšlenek zúčastněných spolu s možností výzkumníka flexibilně reagovat na respondentem prezentované nové oblasti, které ale tématem stále spadající do obsahu výzkumu a jsou tak pro výzkumné šetření velice cenné. Tento volný prostor ale může odklon od hlavních výzkumných otázek a cíle celé vědecké práce.

### **Limity prostředí**

Kvůli mimořádné situaci, která v České republice v průběhu celého výzkumného šetření nastala, byla autorka nucena vést rozhovory bezkontaktně, tedy prostřednictvím online prostředí nebo elektronického mobilního zařízení. Bezkontaktní způsob komunikace znemožňuje komunikátorovi i komunikantovi přijímat prostřednictvím komuniké neverbální komunikační prostředky, což může mít oboustranný negativní dopad na interpretaci

sdělovaného. Autorka si je vědoma, že jde o stěžejní limitující faktor, který pravděpodobně nejvíce ovlivnil získaná data.

### **Limity hodné mimořádného zřetele**

Během výzkumného šetření se objevil i nepředpokládaný jev, který nespadá do žádné z tradičních kategorií, ale jeho vliv na bádání je tak silný, že musí být uveden. Již v počátcích psaní této práce se ve světě objevil nový virus COVID-19, který způsobil epidemii v zemích asijského kontinentu. Se začátkem realizace výzkumné části této práce se epidemie COVID-19 proměnila v pandemii, která zasála i Českou republiku. Z důvodu závažnosti, snadnému šíření a vysoké smrtnosti této nákazy vyhlásila Vláda České republiky nouzový stav spolu, z něhož vyplývají i mimořádná opatření závazná pro všechny obyvatele České republiky. Vyhlášená mimořádná opatření se týkala:

- Omezení volného pohybu
- Oblasti cestování do zahraničí
- Uzavření hranic
- Zákazu kulturních a sportovních akcí
- Omezení poskytování služeb včetně maloobchodu
- Uzavření všech vzdělávacích institucí
- Dopravy
- Poskytování zdravotní péče
- Sociální oblasti
- Omezení provozu nebo úplné uzavření úřadů
- Zajišťování bezpečnosti a vězeňské služby

Z výčtu přijatých opatření proti dalšímu šíření pandemie virusu COVID-19 v populaci je patrné, že došlo k celkovému omezení a narušení chodu celé společnosti v České republice. S přihlédnutím na celkové téma vědecké práce, zvoleného přístupu, vybraných metod a volby výzkumného souboru je nutné konstatovat, že mimořádná opatření vyhlášená Vládou ČR zasahují do realizace výzkumného šetření a mají přímý vliv na získaná data.

### 3.3 Výběr a volba případů

Autorka zvolila pro výběr výzkumného vzorku metodu účelového vzorkování. Dle Hendl (2016) ve své publikaci uvádí, že vzorkování je důležité jak pro kvalitativní, tak pro kvantitativní přístup k výzkumu. Flick (in Hendl, 2016) zároveň ve stejném díle rozšiřuje Hendlovo tvrzení o podrobnou specifikaci metody výběru pro kvalitativní výzkum. Podle této specifikace je výběr v kvalitativním přístupu rozvrstven do tří úrovní. V první úrovni probíhá výběr při sběru dat. Druhá úroveň pracuje s výběrem na úrovni interpretace a ve třetí úrovni podléhají výběru prezentované výsledky. Pro účely autorčina výzkumného šetření bylo shledáno jako nejvhodnější kritériální vzorkování, při kterém všechny případy splňují předem stanovená kritéria. Zvolena byla tato kritéria:

1. Věk: nerozhoduje
2. Pohlaví: nerozhoduje
3. Délka praxe: nerozhoduje
4. Profese: středoškolský pedagog
5. Místo výkonu povolání: střední škola s maturitními obory vzdělávání
6. Zkušenost s žáky s poruchou spektra v místě výkonu povolání: ano
7. Zkušenost se zdárným absolvováním maturitního oboru žáky s poruchou autistického spektra v místě výkonu povolání: ano

### 3.4 Popis zařízení a proces získávání případů

#### Popis zařízení

Před samotnou deskripcí procesu získávání případů je vhodné uvést alespoň stručný popis zařízení, ve kterém bylo výzkumné šetření realizováno. S přihlédnutím k tématu práce včetně stanovených cílů výzkumného šetření se autorka rozhodla svůj vědecký výzkum realizovat v místě svého zaměstnání, které se jí pro tyto účely jevílo jako velice vhodné.

Pro účely této práce bylo autorkou z výše uvedených důvodů vybrána vzdělávací instituce sídlící v Přerově. Gymnázium Jana Blahoslava a Střední pedagogická škola v Přerově vzniklo v roce 2007 sloučením dvou do té doby samostatně působících středních škol. Sloučením vznikl silný a moderní vzdělávací celek, který svým žákům nabízí nejen kvalitní vzdělání, ale i nadstandartní vzdělávací aktivity. Tato škola je také význačná svou nadstandartní

aktivitou v mnoha evropských projektech. V současnosti nabízí Gymnáziu Jana Blahoslava a Střední pedagogické škola uchazečům tyto obory:

- Čtyřleté gymnázium – cizí jazyky
- Šestileté gymnázium – živé jazyky
- Předškolní a mimoškolní pedagogika – denní čtyřleté studium
- Pedagogické lyceum – denní čtyřleté studium
- Předškolní a mimoškolní pedagogika – zkrácená, dálková forma

Školu aktuálně navštěvuje 872 žáků. Pedagogický sbor je tvořen 68 pedagogy. Výuka je realizována pro gymnaziální obory na budově Gymnázia, pro obory předškolní a mimoškolní pedagogiky na budově Střední pedagogické školy a pro obory lycea na obou těchto budovách. Za dobu existence této vzdělávací instituce školu navštěvovalo již několik žáků s poruchou autistického spektra.

### **Proces získávání případů**

Se zařízením byla autorka v kontaktu ještě před získáním pracovního místa kvůli konzultacím ohledně uchazečů o vzdělávání se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi kterými byl i žák s poruchou autistického spektra. Dobře navázaná spolupráce vedla vedení školy k nabídnutí pracovního postu autorce. Ta se po nástupu získala od svých kolegů informace, že na škole již mají zkušenosti se studiem žáků s poruchou autistického spektra. Nastala situace a zjištění autorku vedla k výběru tématu své diplomové práce a stanovení cílů svého vědeckého bádání. Po vyjádření souhlasu paní ředitelkou byl paní zástupkyní autorce předán kontakt na pedagožku, která měla možnost během svého působení být třídní učitelkou žákyně s poruchou autistického spektra. S ní se autorka následně prostřednictvím pracovního emailu spojila a domluvila se na bližších podrobnostech k realizaci výzkumných rozhovorů. Následně bylo využito k výběru dalších účastníků výzkumu metody sněhové koule. Tato metoda se využívá k výběru jedinců z těžko dostupných skupin, pro které neexistují systémy pravděpodobnosti výběru. Metoda pracuje s kontakty uvnitř skupiny. Při využití této metody dojde k identifikaci jednoho člena skupiny, který následně odkáže výzkumníka na další členy skupiny splňující kritéria výzkumu (Řezáč, 2018).

### **3.5 Sběr dat**

Ke sběru dat byla využita technika polostrukturovaného rozhovoru. Celkem bylo realizováno pět rozhovorů v pěti předem domluvených termínech. Všechny rozhovory proběhly

kvůli pandemii COVID-19 bezkontaktní formou prostřednictvím hovorů v aplikaci Microsoft Teams, kde byla vytvořena uzavřená skupina. V té se vždy v předem domluveném termínu nacházela pouze autorka výzkumného šetření a jeden z vybraných pedagogů. Každý účastník výzkumného šetření byl autorkou do skupiny přidán vždy těsně před smluveným časem hovoru a následně po skončení hovoru byl ze skupiny odebrán. Autorka tak činila za účelem ochrany soukromí dotazovaných. Vybraným pedagogům byl předem odeslán dokument se zněním informovaného souhlasu a dokument se zněním otázek, na které se v rozhovoru ptám. Součástí dokumentů byla i tabulka vysvětlující terminologii vycházející z tématu této práce a shrnutím klíčových kompetencí pro studijní obory, jež se výzkumu týká. Všichni účastníci byli předem informováni o všech skutečnostech a náležitostech týkajících se výzkumného šetření realizovaného pomocí rozhovorů. Opakovaně byli upozorněni na fakt, že rozhovor bude nahráván, načež byli obeznámeni s následnými kroky zpracování a publikace dat z nahrávek. Kvůli nutnosti provést rozhovory bezkontaktní formou bylo porozumění informací plynoucích z informovaného souhlasu a následné udělení souhlasu realizováno ústní formou a jsou součástí každé nahrávky. Písemné vyhotovení informovaného souhlasu s podpisy bylo provedeno až dodatečně při příležitosti rozvolnění mimořádných opatření. Na počátku rozhovoru byly po pozdravech a znovu představení účelu výzkumného šetření kladeny otázky zjišťující naplnění stanovených kritérií výzkumu. Autorka poté přešla na jádrové otázky, které byly klíčové pro následnou analýzu dat. Před ukončením dala autorka dotazovaným prostor pro vyjádření doplňujících informací, které by podle jejich uvážení měly být zmíněny. Na konci rozhovoru v rámci metody sněhové koule byli účastníci výzkumu pořádány o předání kontaktu na další pedagogy, o kterých dotazovaní vědí, že také učili žáka s poruchou autistického spektra. Průměrná délka rozhovorů byla 30 minut.

### **3.6 Etické aspekty**

Při vědeckém výzkumu je nutné dbát na dodržování etických aspektů. Hendl (2016, str. 157) ve své publikaci vymezuje pro účely výzkumného šetření tyto etické aspekty:

- 1. Potřeba získat poučený (informovaný) souhlas*
- 2. Přístup k nezletilým*
- 3. Pasivní nebo aktivní souhlas*
- 4. Zatajení informací účastníkům*
- 5. Svoboda odmítnutí*
- 6. Anonymita*

Lze konstatovat, že při realizaci výzkumného šetření se autorka držela všech výše uvedených etických zásad. Z důvodu zachování anonymity byla účastníkům výzkumu přidělena fiktivní jména.

### **3.7 Analýza dat**

Pro analýzu dat získaných v rozhovorech bylo potřeba nejdříve převést nahrávku do podoby psaného textu (nahrávky jsou z důvodu ochrany dat uloženy na externím úložišti autorky). Pro účely této práce si autorka zvolila transkripci doslovnou, která je sice podle Hendla (2016) velice náročnou procedurou na čas, ale umožňuje detailní sběr a vyhodnocení dat (doslovná transkripce rozhovorů není součástí práce). Data byla následně podrobena metodě analýzy dat případové studie, kterou Hendle (2016, str. 230) definuje jako snahu výzkumníka „*dát smysl shromážděným údajům z případové studie*“. V počátku analýzy data prošla otevřeným kódováním. Při otevřeném kódování je dle Švaříček, Šedřová a kol. (2014) celý text rozdělen na jednotlivé fragmenty různých rozměrů, načež dochází u každého fragmentu k přidělení kódu. Kód vychází vždy z odpovědi na výzkumníkovu otázku, o čem tento úsek konkrétně vypovídá. Zároveň by měl kód vycházet z tématu práce a výzkumných otázek. Následujícím krokem bylo tematické kódování, při které došlo k rozdělení jednotlivých kódů do kategorií. Vzniklé kategorie pak byly porovnány napříč všemi případy. Cílem autorky bylo najít kategorie, které jsou pro všechny případy společné a shrnout je do nové nadřazené kategorie. Ke kategorizaci dat využila autorka netříděných metatabulek. V dalším kroku provedla autorka porovnání dat z jednotlivých případových studií. Ke zveřejnění informací plynoucích z jednotlivých kategorií bylo využito selektivního protokolu.

## 4 INTERPRETACE DAT PILOTNÍHO ŠETŘENÍ

### 4.1 Anna

Anna, jakožto bývalá třídní učitelka žákyně s PAS, byla autorce doporučena vedením školy. Kromě toho, že byla Anna třídní učitelkou zmíněné žákyně, vyučovala ve třídě po celou dobu začátku studia český jazyk a literaturu. Jedná se o její jedinou zkušenost s žákem s poruchou autistického spektra na škole. Hovor se odehrával ve virtuálním prostoru aplikace MS Teams. Anna v začátku rozhovoru zněla podle hlasu nejistě, ale po první otázce z jádrové části rozhovoru její hlas přešel do klidného tónu a rozhovor tak probíhal v příjemné, uvolněné atmosféře. Rozhovor trval 30 minut. Níže uvedená tabulka (Tabulka č. 2) uvádí souhrn výpovědí Anny v rámci jednotlivých kategorií.

**Tabulka 2** Netříděná metatabulka – Anna

Kategorie	Odpovědi saturující kategorii
Vymezení pojmu studijních předpokladů pedagogy	<i>„...schopnost učit se a zvládat požadavky učitele. I to, že žák pochopí zadání úkolu a zvládne jej sám vypracovat. Také, že zvládá domácí přípravu.“</i>
Studijní předpoklady vztahující se ke studiu maturitních oborů	<i>„...naučit se učit. Pro všechny. Nejen tady pro tuto studentku, ale vlastně víte co, aby zvládali to kvantum, víte co, je to jiné než na té základní škole, tak aby zvládli to kvantum toho učiva, protože, že jo, je to logické, je to jinak, aby se prostě naučili učit se.“</i> <i>„.....a aby se z toho nehroutili, protože on ten přechod pro ně na začátku toho prvního ročníku je hrozně těžký.“</i>
Rozdíly mezi studijními předpoklady intaktních žáků a žáků s poruchou autistického spektra	<i>„... to úplně nevím, jestli Vám dokážu odpovědět, protože ona co se týká toho učení, tak ona zadaný úkol uměla moc krásně zpracovat. Informace uměla vyhledat. Když dostala referát nebo něco takového, tak ona ho zpracovala a dokonce se nebála ho přednést...“</i> <i>„U nás ve čtvrtém ročníku je předmět, který se nazývá rétorika a ona si to vystoupení v té rétorice také připravila, takže rozdíl jsem nepoznala.“</i> <i>„Takže já nevím. Neumím posoudit, jestli se nějak liší od normálních žáků. Někteří normální žáci bez poruch také neumí argumentovat a argumentují spíše silou, takže nevím.“</i> <i>„....ona nevybočovala, opravdu ne.“</i> <i>„Takže tady jsem žádné rozdíly nepocítovala.“</i>



<p>Studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra podmiňující zdárné absolvování maturitního oboru</p>	<p>„To bude něco podobného, jako už jsem teď říkala. Oni ty studijní předpoklady potřebují všechny. Asi aby, opravdu poslouchal, dával pozor, plnil zadané úkoly, uměl se naučit a uměl to naučené vyjádřit, protože u maturitní zkoušky je ústní zkouška.“</p>
<p>Povědomí pedagogů o poruchách autistického spektra</p>	<p>„ Já vlastně vůbec nic jsem o tom nevěděla. Já jsem se s tím vlastně setkala poprvé. To byla moje první žákyně za celou tu svou kariéru.“</p> <p>„Vím, že ty děti jsou takové málo sociálně přizpůsobivé, ale u ní se nic neprojevalo.“</p> <p>„Víte, já mám vždycky takovou představu o těch autistech, že oni si žijí svůj život, tak jako uzavřeni do sebe...“</p>
<p>Komunikativní kompetence</p>	<p>„Co se týká jejího vyjádření, například ta rétorika, to jsem neučila já, ale vím to, že ona se uměla vyjádřit, ale zase ve slohu, to jsem učila já, ona uměla slohovku také napsat hezky. Takže pokud se myslí schopnost umět se vyjadřovat, tak to uměla hezky, ale že by se pouštěla do nějakých velkých diskusí a uměla nějak zvlášť argumentovat, tak to už si jistá nejsem. Taková ta argumentace, která se u děcek cení, to že umí hezky i trošku oponovat i s argumentací, tak to u ní nebylo.“</p>
<p>Kompetence k učení</p>	<p>„ Takové to umět se naučit. Domácí přípravu ona zvládala pěkně. Zadané úkoly opravdu pěkně plnila.“</p> <p>„... ten prospěch pomalu nejlepší ze třídy a byla taková i jakoby svědomitá...“</p>
<p>Kompetence sociální a personální</p>	<p>„Ona vždycky dodržovala pravidla i ve třídě. Ona neměla problém se školním řádem, ale ona nikdy nebyla ten, kdo bude začínat třeba nějakou diskusí. Když jste ji položila otázku tak ano, když jste ji dostala do nějaké skupinové práce, tak to, co ji skupina přidělila, to udělala, ale že by sama byla ten vůdce skupiny, to ne. To přesně udělá i žák bez poruchy. Každý není vůdce.“</p> <p>„...ona sice nevyhledávala úplně společnost, že by ona byla ten extrovert a že by potřebovala kolem sebe ty lidi, ale když ji někdo oslovil, tak se nehroutila. Když jsem ji třeba zkoušela a položila jsem ji otázku, tak ona odpověděla, ale že by se sama iniciativně přihlásila, to ne.“</p>
<p>Role zákonných zástupců</p>	<p>„ Víte co, u nás na škole je zvykem, že se setkávají rodiče s třídní učitelkou už v červnu a její maminka se za mnou stavila, aby mi oznámila, že má Aspergerův syndrom a asi jsem se pozastavila sama a možná vytřeštila oči, protože maminka mi řekla: „Nelekejte se.“ A fakt jsem se nemusel lekat, protože to bylo fajn.“</p>

	<p>„Nevím, jestli to byla zásluha i třeba maminky nebo jestli ona byla tak šikovná. Fakt to bylo dobrý.“</p> <p>„ Jestli to byla práce maminky, nebo jestli měla tu poruchu slabší. Bylo to opravdu pěkné.“</p>
Osobnostní rysy žáka	<p>„....ona když přišla, tak to bylo takové nejisté, ale potom se rychle vstřebala. Ona byla hrozně šikovná.“</p> <p>„Musím ale přiznat, že ona si uměla zvyknout. V té naší třídě zapadla krásně.“</p> <p>„ Ona byla velice pilná...“</p> <p>„Ona sice se rychle adaptovala, ale přece jenom tam byla na ni vidět taková ta nejistota, možná trošku plachost, nevím, jak bych to přesněji popsala.“</p> <p>„Ona se spíš vyrovnala s námi. Já si na ni nemůžu jediným slovíčkem stěžovat. Ona byla opravdu šikovná. V té třídě, tam byli jiní výlupci a na ni bylo spolehnouti.“</p>
Projevy poruchy autistického spektra	<p>„....asi ani opravdu ne. Kdybychom nepřijali ten posudek a ani ta maminka by to neřekla, tak bychom to asi nikdo z nás, nevím tedy, pokud kolegové mají větší zkušenosti, ale já bych to osobně nepoznala. Já bych si myslela, že je to taková tichá holka. Nějaký introvert, který nemá příliš kamarádů.“</p> <p>„... , takže když měli v prvním ročníku plavání, tak já jsem nenápadně řekla holkám, ať se podívají, jestli s nimi na ten bazén přišla. Když jsme šli společně někam, třeba do Městského domu, tak jsem třeba měla to oko, jestli ji vidím, jestli jde s námi, protože to bylo pro ni něco nového.“</p>
Perspektivnost maturitních oborů dané školy pro žáky s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění	<p>„Na naší škole, na gymnáziu, si myslím, že ty děti studovat můžou. Je pak otázka, co si vyberou za práci.“</p> <p>„ Ona konkrétně šla na vysokou škol....tam si myslím, že je ten předpoklad naprosto luxusní. Opravdu když si to vystuduje a dostane se do práce, kde nebude úplně s lidmi, myšleno v nějakém obrovském kolektivu, tak si myslím, že to bude u této žákyně bez problému.“</p> <p>„ Na vysokou školu se dostala, ale tam bude asi potřeba, podle mého názoru, hledat si práci, ve které si vystačí sama se sebou. Ona nebude nikdy vedoucí týmu, ale zase všechno, když narazí na solidního vedoucího, tak splní pěkně, přímo dokonale. Ona je velice pilná. Takže gymnázium dle mě určitě.“</p> <p>„My jsme gymnázium a střední pedagogická škola, tak na té pedagogické škole úplně nevím. Tam se předpokládá, že</p>

	<i>bude pracovat s dětmi a s lidmi a tam nevím, zda by jí to úplně svědčilo.“</i>
Výběr vhodného oboru střední školy pro žáka s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění	<p><i>„...úplně jiné školy možná kdyby se jí líbilo, tak nějaké technické, aby nemusela pracovat ve velkém kolektivu. To si myslím, že by se jí mohlo líbit.</i></p> <p><i>„...úplně ne. Musím se přiznat, že si ji tam neumím představit. Nechci ji podceňovat, možná by byla výborná, ale fakt neumím.“ (předškolní pedagogika)</i></p> <p><i>„....to asi ne. To bych řekla, že gymnázium.“</i></p> <p><i>„....určitě bych nedoporučila něco jako zdravotku, ale mohla by vystudovat třeba ekonomku. Třeba obchodní akademii. Já si myslím, že kdyby třeba potom vystudovala vysokou školu ekonomickou, tak se dá také pracovat samostatně bez nutnosti pracovat v týmu. Fakt si nedokážu představit, že ona bude pracovat v týmu.“</i></p>

## 4.2 Karolína

Karolínu autorka kontaktovala na doporučení Anny. Karolínu Anna doporučila, jelikož byla v její bývalé třídě, kterou žákyně s PAS navštěvovala, vyučující matematiky a fyziky. Tyto předměty Karolína žákyni vyučovala po celou dobu studia. Tato žákyně je jedinou Karolíninou zkušeností s žáky s poruchou autistického spektra v rámci jejího působení na škole. Rozhovor byl realizován prostřednictvím hovoru v prostředí soukromé skupiny na MS Teams. Rozhovor se od začátku odehrával v pozitivní atmosféře a trval 60 minut. Následující tabulka (Tabulka č.3) shrnuje výpovědi Karolíny v rámci jednotlivých kategorií.

**Tabulka 3** Netříděná metatabulka – Karolína

Kategorie	Odpovědi saturující kategorii
Vymezení pojmu studijních předpokladů pedagogy	<p><i>„No já si myslím, že toho je hrozně moc, ty studijní předpoklady a já si myslím, že při studiu nebo rozhodování toho žáka v deváté třídě je kritériem inteligence, vrozená inteligence...“</i></p> <p><i>„...je pravdou, kromě toho, že ten žák by měl mít jasno v tom, co by dál chtěl dělat za pomoci rodičů nebo rodiny, tak si myslím, že ty studijní předpoklady, že do nich patří i to, jaká je morálka v té škole.“</i></p> <p><i>„Já si myslím, že to také patří do studijních předpokladů. To, jak se srovnám s nějakými novými pravidly, která nastavuje škola nebo učitel.“</i></p> <p><i>„...., aby studoval na škole, kde mu to půjde dobře, nebo kde bude procházet tak, aby byli všichni spokojeni.“</i></p>

	<p>„Jestli se důsledně dbá na plnění úkolů.“</p>
<p>Studijní předpoklady vztahující se ke studiu maturitních oborů</p>	<p>„Určitě jsou jiné. Já jsem učila mnoho let i na učňovských školách různého typu a morálka těchto dětí byla neukočirovatelná. Nemohu říct, že bych se cítila třeba ohrožená na zdraví nebo životě, ale studijní předpoklady těch žáků, ať už to vezmu jakkoli byly na nízké úrovni. Myslím si, že to trvá pořád, že žák, který má studijní předpoklady pro gymnázium se asi bude vždycky lišit od žáka, který má své studijní předpoklady, řekněme jenom na toho číšníka. Já bych řekla, že po všech stránkách budou na vyšší úrovni. Já inteligenci považuji za prvořadý studijní předpoklad. Mentální úroveň je druhý předpoklad a potom všechno ostatní. Jak si umím srovnat pravidla, jakákoli pravidla. Jestli si umím udělat organizaci svého volného času atd. a já si myslím, že děti, které byly na učňovském oboru, tady s tím se vším měly velký problém, protože se to odvíjí od jejich inteligenčního kvocientu.“</p> <p>„... , jakou má povahu, jak je na tom mentálně, inteligenčně, charakterově a jaká úroveň toho autistického postižení u ní je.“</p>
<p>Rozdíly mezi studijními předpoklady intaktních žáků a žáků s poruchou autistického spektra</p>	<p>„Ne, já myslím, že ne. Já toho člověka беру takového, jaký je, protože v podstatě každý má nějaký handicap. On o tom třeba ani neví, až dojdeme k učivo, kde si to představovat musí a on má problém. Takových věcí je spousta. Někdo má problémy s písmenkama, někdo s číslama, někdo s rovnoběžností a přijde na to až v okamžiku, kdy to potřebuje zužitkovat a potřebuje to potrénovat. Některé ty handicap se ale odstranit nedají a člověk se musí překlenout přes období, takové nešťastné, kdy s tím bojuje, ale když to období překlene a srovná se s tím handicapem a ten se nemusí následně v životě už projevit. Už nemusí vyplynout na hladinu. Může se s tím smířit a poté to s humorem vzpomínat. Každý má tedy nějaký handicap, i když o tom neví. A jestli tento autistický žák má nějaké potvrzení o tom, čím trpí a má nějaká doporučení, tak se hold musí s těmi doporučeními pracovat a možná na druhou stranu je dobře, že o tom víme a dostaneme od odborníka nějaké instrukce, jak mám s žákem pracovat. S tím se musím srovnat já. To znamená, musí s nimi pracovat ten žák a musím s nimi pracovat i já.“</p> <p>„Nestavěla bych to tak, že jsou ty předpoklady rozdílné, že má ten žák dělat něco víc, ale určitě musí dělat jinak a je určitě přínosem pro něho i pro toho učitele, když ta pravidla nebo ta instruktáž, jak dělat to studium je nastavena už na začátku.“</p>

<p>Studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra podmiňující zdárné absolvování maturitního oboru</p>	<p>„... neměla problém se zeptat na věc, které nerozuměla, což je výborný předpoklad, aby zvládala dobře studium, protože si uměla nechat poradit. Což já jsem právě u ní viděla jako velký pozitivní znak.“</p> <p>„...přijímat nová pravidla, kritéria, na kolik je schopna se soustředit, dělat práci doma, jestli k práci potřebuje nějakou pomoc...“</p>
<p>Povědomí pedagogů o poruchách autistického spektra</p>	<p>„No moc toho nevím. Já jsem v tomto směru laik. Mám ale dvě životní zkušenosti a to právě tady s tou žákyní, kterou jsem učila čtyři roky a pak mám jednu zkušenost ještě ze života.“</p> <p>„Ten chlapec má asi dvanáct nebo třináct roků v současné době a nakonec se rozvedly a ten tatínek je s tím chlapcem a ten chlapec je nezvladatelný. Takže to je jeden pól, krajní pól autismu a ta žákyně, kterou já jsem učila je na úplně opačné straně...“</p> <p>„Jak se to může projevat, jaké až krizové projevy to může mít pro chod domácnosti nebo rodiny, ale jinak ne. Něco samozřejmě vím, ale že bych o tom měla něco napsat, to ne. Víím, že to může být spojeno se záchvaty, nevysvětlitelnými třeba tiky, střídáním nálad, nesoustředěnost, že se s tím člověkem musí pracovat, že to je zřejmě neléčitelné, že se nezná příčina toho autismu, že je to spíše geneticky založené. To se ale říká vždycky, když se neví, odkud to je. Jsou různé úrovně. To je jisté. U každé choroby jsou jisté úrovně. A že jsem měla asi velké štěstí, že se mi nedostal do rukou žák, který by byl v tomto směru problémový, u kterého by ty projevy autismu byly nějaké dramatické.“</p> <p>„Byla jsem překvapená, protože jsme měla jinou představu o autisticky se chovajícím žákovi. Čekala jsem, že mi bude vyskakovat z lavice, že bude mít záchvaty, že bude poskakovat po stropě nebo nebude komunikativní, ale ona byla.“</p>
<p>Komunikativní kompetence</p>	<p>„Ona byla schopna se zeptat, ale tak jako pro sebe. Ona si mě k sobě přitáhla pohledem, ukázala do sešitu, zeptala se proč to má špatně, proč to nemá tak jak na té tabuli a já šušky mušky jsem jí to řekla do ucha. Ona nechtěla vyvolávat pozornost. Takže to jsem potom přičítala těm aspektům jejího autismu.“</p>
<p>Kompetence k učení</p>	<p>„.....ona byla výjimečná celkově. Ona byla fakt technicky zaměřená. Matematika jí šla skvěle, fyzika také...“</p>
<p>Kompetence sociální a personální</p>	<p>„ Zdalo se, pokud to tak mohu říct, že chce být ve své uzavřené sféře, do které já mohu vstoupit, ale jenom na pozvání.“</p>

	<p>„Ona spíše klopila oči. Nebyla ten typ žáka kamarádky, se kterou si sednete ke kávě a z očí do očí si něco říkáte.“</p>
<p>Role zákonných zástupců</p>	<p>„... bohužel i inteligence rodičů má vliv a to bohužel říkám proto, že rodiče často mají ty ambice větší třeba než má ten žák, nebo také někdy i nižší, než by si ten žák i zasloužil a když je to v rozporu, tak je to špatně. Takže to si myslím, že je jeden předpoklad.“</p> <p>„..., aby mu tu cestu k cíli, tedy maturitě usnadnil a aby tedy byly spokojené všechny strany. Jak to bylo na začátku, tak to má být na konci toho studia. Aby byly na začátku všichni spokojeni a na konci všichni spokojeni. Že to dopadlo dobře to, co jsme si převezali.“</p> <p>„Já si myslím, že pokud má ty studijní předpoklady, jak jsme se o nich bavily, tak si nemyslím, že rodiče dají žáka na gymnázium, přestože nenaznačuje celé období předtím, že by byl schopen to studium zvládnout. Pokud ale ano, tak s určitými pravidly, nově nastavenými i myslím, že to problém není.“</p> <p>„Jediné, co bych pro tu maminku mohla udělat je, že bych ji předestřela, co všechno to studium na gymnáziu a následné studium obnáší. Říct, v jakém prostředí se bude pohybovat. Jaké jsou tam nastavená kritéria studijní, školní řád, aby si oni potom mohli doma o tom povykládat, a aby potom rodiče posoudili sami, na kolik by to dítě bylo schopno obor zvládat.“</p> <p>„...kladla otázky typu: „Představ si, že.... Představ si, že to tvoje dítě prostě přijde do nějakého provozu ve velké hale v železárnách. Dokážeš si představit, že tam bude v montérkách pracovat se sprostýma chlapama, kteří si nebudou brát servítky a plácají se po zádech a občas se poperou, a že tam tvůj chlapec, ten autista, bude se s něma sžívat každý den 8 hodin?“ Nebo řeknu: „Představ si, že to tvoje dítě je knihomol, tak ať vystuduje třeba knihovnickou školu a bude dělat v knihovně, kde občas přijde nějaký člověk, je za pultem, tam je relativně v bezpečí, Protože tvoje dítě nemá moc rádo lidskou společnost, ale bude muset prohodit pár slov s tím klientem. Bude muset mu najít něco na počítači, poradit, vybrat mu knížku z regálu. Vyhovovalo by mu to?“</p>
<p>Osobnostní rysy žáka</p>	<p>„...ona je to v podstatě i záležitost charakteru. Což jak víme, ten se měnit v průběhu života může, že ten člověk, když přijde do nové sociální skupiny, což je pro něj třeba ta nová třída na gymnáziu, tak překopává určité svoje životní hodnoty, svoje životní kritéria, protože on na tu školu přichází v době, kdy je ještě tvárný. Dejme tomu v patnácti letech, někteří ještě dříve a právě proto je dobré, když ta</p>

	<p>škola má stanovené hranice, ať se to týká čehokoli. Chování, známkování, učení, hodnocení, rozvrhu, a že on, když přichází do toho nového prostředí, tak to buď přijímá, nebo to nepřijímá a právě proto já mluvím o tom charakteru, že se může měnit i ten charakter toho člověka, tím že ho utváří ta nová pravidla. Je na něm zase, na kolik je schopen je přijmout, obrousit hrany svoje a přizpůsobovat se. Myslím si tedy, že nějaké ty charakterové vlastnosti, které se utvářejí už v tom dětském věku, tam hrají také významnou roli. To, na kolik je schopen se přizpůsobovat novým podmínkám. Tím, že to přijímá, tak se tím zase zklidní a zase má prostor pro vlastní studium. Aby chápal, že všechno se děje proto, aby byli všichni v klidu, aby byli všichni srovnání, aby věděli, kde jsou mantinely a nemá každý žák tu schopnost v sobě. Někdo to má, někdo to nemá a někdo na tom pracuje. To jsou takové ty věčné dotazy a proč to musíme dělat a proč se musíme přezouvat a proč se nesmí otevřít okno a tím neustálým vysvětlováním, tak žák je neustále rozrušený a vadí mu to. Když se dokáže zklidnit, tak má pak čas na to studium, protože se nemusí věnovat těm okrajovým otázkám.“</p> <p>„Ona byla výjimečně zdatná.“</p>
<p>Projevy poruchy autistického spektra</p>	<p>„Já se přiznám, že nebýt toho, že mi bylo sděleno oficiální cestou, že ona má potvrzený autismus určité úrovně, to já nevím, jak se to člení, tak bych to na ni nepoznala.“</p> <p>„...i když pravda je, že někdy byly její projevy zvláštní, ale to jsem pak právě přisuzovala tady tomu a byla jsem pak klidnější, protože jsem věděla, proč asi.“</p> <p>„ „To je přesně případ té žákyně. Ona Vám vejde v září do prvního ročníku. Vy víte, že je to ona. Čili nenápadně zaměřujete pozornost, protože si žáka chcete osondovat. Chcete zjistit, jestli se bude vyčleňovat nějak chováním v rámci té třídy. Zjišťuji, že vůbec ne. Zjišťuji to tedy prvního září, druhého září, třetího září a pořád se nic neděje. Člověk se tedy zklidní. Pak mu to připadá divné, že ho na to někdo vůbec upozornil. Na to, že tam má žáka s autismem, protože ona se v podstatě žádným způsobem nevymykala. Nebo to spíš byl takový vzácný případ nenápadných projevů toho autismu.“</p>
<p>Perspektivnost maturitních oborů dané školy pro žáky s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění</p>	<p>„No, obory. Na gymnáziu to máme jen jeden obor. To gymnázium je vlastně prostředek k přechodu na vysokou školu, ale myslím si, že třeba na těch pedagogických oborech potom ty holky to uplatnění najdou. To nevím. Tam nesahají moje zkušenosti a říkám, kdybych měla tu žákyni zařadit, tak bych si troufla říct, že ona by mohla dělat úplně všechno.“</p>

	<p>„Ta perspektivnost vyplývá i ze závažnosti té poruchy. Ke každému se musí přistupovat individuálně.“</p>
<p>Výběr vhodného oboru střední školy pro žáka s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění</p>	<p>„Já bych se snažila vypíchnout nějaká pro a proti. S čím tam třeba se může setkat. Já bych i sama musela klást otázky, třeba jak si to dítě vede v rodině, jak si vede třeba při vstupu do cizího prostředí, kde je hodně lidí a dokáže se s tím sžít, nebo jestli má návaly paniky. Jestli dokáže pracovat v kolektivu. Jestli je sdílné, nesdílné, uzavřené. Tam podle mě hraje roli tolik kritérií, že to bych si fakt netroufla nabídnout nebo vybrat obor.“</p> <p>„Já právě možná proto, že mám dost zkušeností životních, tak bych byla velice opatrná při doporučování něčeho konkrétního, protože vím, že v současné době je spousta možností, jak dát dohromady všechny ty informace včetně množství škol, tak bych potom hledala pomoc právě u těch odborníků. To znamená u pedagogicko-psychologických poradců, lékařů. Já bych si netroufla nabídnout něco konkrétního. Dělal bych to zase formou průvodce...“</p> <p>„Já bych to udělala tak, že bych si sedla k tomu počítači. Otevřela bych seznam středních škol a teď bychom vylučovací metodou vyházeli školy, které by nás nezajímaly, a pak jde o to, aby se skloubily ta postižení žáka s tím pracovním místem, kde by mohl práci vykonávat.“</p>

### 4.3 Dana

Dana byla kontaktována na podnět Anny. Dana má jako jediná na rozdíl od ostatních účastníků výzkumného šetření zkušenost se dvěma žáky s poruchou autistického spektra na škole. Rozhovor s Danou byl realizován prostřednictvím aplikace MS Teams. Dana se během rozhovoru projevovala otevřeně a upřímně. Autorka atmosféru rozhovoru hodnotí jako příjemnou. Délka rozhovoru byla 41 minut. Následující tabulka (Tabulka č. 4) saturuje výpovědi Dany v rámci jednotlivých kategorií.

**Tabulka 4** Netříděná metatabulka – Dana

Kategorie	Odpovědi saturující kategorii
Vymezení pojmu studijních předpokladů pedagogie	„Pro mě by to byly asi, řekněme, schopnosti, vědomosti, zkušenosti, prostě soubor vlastností, které ten daný student má, a které mu umožňují víceméně v nějaké míře studovat.“
Studijní předpoklady vztahující se ke studiu maturitních oborů	„Já osobně si myslím, že právě v závislosti na typu školy určité kompetence stojí v popředí. Pokud někdo jde na učňák a nejde ani na učňovský obor s maturitou, tak potom chápu, že ta kompetence pracovní, kde se orientuje více na manuální práci, je ta, která je v popředí. Na druhou stranu pokud se



	<p><i>bavíme o studentech maturitních oborů a primárně gymnázií, kde je velký předpoklad, že bude pokračovat na vysokou školu, tak si myslím, že tam co se týče schopnosti učit se. Myslím si, že do určité míry i schopnost řešit problémy, protože ony časem přijdou s tím učením. V tom bych viděla ten největší rozdíl mezi studijními předpoklady.“</i></p> <p><i>„pokud je jeho IQ dostatečně vysoké, tak si myslím, že pokud ta porucha není moc rozvinutá, tak ten student je schopen třeba gymnázium vystudovat. Což je příklad té studentky.“</i></p>
<p>Rozdíly mezi studijními předpoklady intaktních žáků a žáků s poruchou autistického spektra</p>	<p><i>„Jedna věc je IQ, druhá věc je EQ a třetí věc je ta berlička, kterou může být ten rodič.“</i></p> <p><i>„Já si nemyslím, že by měli mít nějaké schopnosti navíc. Myslím si, že u většiny z nich spíš něco chybí. Spíš si myslím, že by tam měla být pomocná ruka někoho.“</i></p> <p><i>„Aby rozuměli jaké je zadání, jakou formou se bude zkoušet. Aby věděl, že učitel je autorita a podobně. Tam si myslím, že by mohl být kámen úrazu a myslím si, že pokud je zaběhnut v nějaké rutině, tak je třeba mu pomoci při přechodu z různých typů škol. Pomoci mu nalézt novou rutinu. Takže já si nemyslím, že by měli mít nějakou schopnost další, nějaký „super hero“, ale spíš nějakého pomocníka v závislosti na tom, jaká ta porucha je.“</i></p>
<p>Studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra podmiňující zdárné absolvování maturitního oboru</p>	<p><i>„...ten žák je schopen tu školu úspěšně dokončit, ale jde o to, co udělá to jeho EQ, protože nevím, do jaké míry bude chápat určitou látku, určité zadání a tak dále.“</i></p> <p><i>„...takže já více méně od prvních testů nebo i ústního zkoušení nabyla dojmu, že tato studentka, pokud to nepodcení, tak by měla bez problému odmaturovat. Taková ta poslední kapka, kdy jsem si řekla, že to opravdu zvládne, bylo, když za mnou sama přišla a požádala mě o ústní zkoušení, že by si tu maturitu chtěla celou, těch 15 minut, nanečisto vyzkoušet.“</i></p>
<p>Povědomí pedagogů o poruchách autistického spektra</p>	<p><i>„Nějakou definici ze sebe asi nedostanu, ale spíš řekněme příklad osoby trpící autismem nebo Aspergerovým syndromem. Tam bych řekla, že ten žák nebo celkově člověk se asi pozná tak, že jejich EQ není úplně v nejvyšší hodnotě oproti tomu IQ. To může mít perfektní. Může mít samé jedničky, ale ta sociální interakce si myslím, že tam není úplně ideální nebo jakákoli komunikace.“</i></p> <p><i>„Mám pocit třeba, že někteří nepochopí vtip a myslím si, že u nich, aspoň co mám zkušenost, tak u těch co mají větší tu poruchu, tak že mají určité návyky, stereotypy, rutinu a mají problém z té rutiny vystoupit a třeba jednu část nahradit jinou činností nebo tu činnost modifikovat.“</i></p>

Komunikativní kompetence	„To byla jedna z forem ústního zkoušení a velice příjemně mě překvapilo, že opravdu ona to odprezentovala před třídou.“
Kompetence k učení	<p>„Jinak vlastně v průběhu té zkoušky byl její výkon velice přesvědčivý a nejsem si vědoma toho, že by vlastně nějakým způsobem byla ztracená, nebo že by nevěděla, co má dělat, nebo jak má reagovat. Tady to bylo v pořádku.“</p> <p>„...takže při písemných zkouškách, řekněme maturitních otázek, takových těch faktografických, ona neměla vůbec žádné problémy. Co si tak z hlavy pamatuji, tak když se jí velice zadařilo, tak to byla jednička, průměr byla dvojka, a když měla špatný den, tak jí to ujelo na trojku, ale to spíš z důvodu, že se dle mého předpokladu nenaučila, než že by něco nepochopila. Jinými slovy ona neměla problém s pochopením otázky, neměla problém s nepochopením zadání...“</p> <p>„...on má samé jedničky...“</p>
Kompetence sociální a personální	<p>„Druhá věc je opravdu kolektiv. Ti jeho spolužáci. Tím, že ty děcka na to přicházely pomalu a sami, tak tam právě jsme bojovali z ne moc pěkným chováním k němu. Děcka jsou vynalézavý a dělaly to v době, kdy v dohledu nebyl žádný vyučující...“</p> <p>„Opravdu bych řekla, že není problém v tom učení, ale právě v tom soužití s těmi spolužáky, protože to si myslí, že je také důležité. Pokud se student necítí komfortně v té třídě, tak nemá ideální podmínky pro učení se.“</p> <p>„když jeho spolužáci začali zjišťovat, která bije, že tam není všechno úplně v pořádku, tak začaly problémy v kolektivu.“</p> <p>„... ta třída jí i podpořila. Tím, že to bylo už čtvrtý rok, tak to bylo takové, nechci říct solidární, ale spíše že to klima bylo dobré.“</p>
Role zákonných zástupců	<p>„...musí být spolupráce, jinak v tom nevidím smysl.“</p> <p>„...a prostě říkám, ti rodiče by to tomu žákovi určitě usnadnili v tomto život...“</p> <p>„Informujete rodiče a ti vám řeknou, že je všechno v pohodě.“</p> <p>„Co já bych určitě uvítala, tak hned na začátku, kdyby jeho rodiče si přiznali, že s jejich dítětem není něco v pořádku. Šli by do pedagogicko-psychologické poradny nebo kamkoli jinam a nějakým odborníkem nechali stanovit diagnózu svého dítěte a na základě toho my bychom s ním mohli pracovat. Vzhledem ale k tomu, že jeho rodiče návštěvu pedagogicko-psychologické poradny odmítli a jejich argument byl vždy, ať se podíváme, že jejich kluk, to všechno zvládá, on to všechno stíhá, problém tedy není, tak my máme svázané ruce.“</p>

	<p>„...vzhledem k tomu, že rodiče si dodnes nechtějí připustit, že jejich dítě má tuto poruchu, tím pádem nás neinformovali, odmítli veškerá vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a tak dále, tak ten příchod toho studenta na naši školu byl neskutečným stresem pro celý kolektiv a teď mluvím za jeho spolužáky a i za učitele a i za vedení školy.“</p> <p>„...ze strany rodičů v tom mladším věku, aby si ten rodič přiznal, že takové dítě doma má a nějakým způsobem mu pomohl v závislosti na vážnosti projevu poruchy se začlenit do kolektivu, nebo i zvládat tu komunikaci nejen se spolužáky, ale i s učitelem.“</p> <p>„, kdybych nebyla informována o tom, že má nějakou poruchu, tak nevím, zda bych si toho vůbec všimla.“</p>
Osobnostní rysy žáka	<p>„...ano, přesně tak. Tišší, plašší, introvert.“</p> <p>„Je fakt, že nebyla nějak extra sebevědomá a spíše byla plachá.“</p>
Projevy poruchy autistického spektra	<p>„...u něj je vyloženě porucha v tom, že on nerozezná vtíp. Mu řeknete, ať oběhne 100x školu, že s ním budete hrát na hoňku a on vyrazí.“</p> <p>„, Nebo ve třídě když vidíte, že vám nedává pozor, že je úplně mimo a jen se dívá z okna, tak si říkáte, když ho máte poprvé, že nevíte, jestli je to lajdák, jestli je to snilek nebo tomu nerozumí.“</p> <p>„První takové náznaky byly již na adaptačním kurze, kde jsme viděli, že on vždycky přichází pozdě, vždycky nemá nějaké věci, nebyl schopen si ustlat postel, protože tu asi nikdy nestlal, takže to bylo všechno takové těžké.“</p> <p>„Ta studentka, kterou jsem měla možnost učit já, ta by mohla jít studovat cokoliv, protože ta její porucha nebyla až tolik závažná a evidentně když zvládla odmaturovat, tak to IQ bylo dostatečně vysoké“</p> <p>„Jediný požadavek, který ona měla, byl, jestli by ji třída u toho ústního zkoušení mohla neposlouchat, ale to bylo vlastně jediné. To ale není výjimka od intaktních žáků. Ti si to také někdy přejí.“</p> <p>„Nenapadlo by mě, že zrovna ona má takovou nějakou poruchu.“</p> <p>„Mám pocit, že mě požádala, jestli bychom to mohly udělat buď v soukromí, nebo že bych zbytku třídy zadala práci, aby ji ta třída neposlouchala, nevěnovala tolik pozornosti. Víím, že mluvila tišeji. Kdyby ji chtěl někdo poslouchat, tak by měl problém ji slyšet.“</p>

	<p>„...velkou pomoc nepotřebovala, protože tu poruchu neměla nějak moc extra rozvinutou a myslím si, že čím déle byla v tom kolektivu a čím déle studovala na naší škole, tak tím méně to u ní bylo patrné...“</p> <p>„...poměrně dlouho trvalo, než jsem zjistila, která je vlastně ta s tím autismem. Ta studentka měla opravdu velice lehkou formu...“</p>
<p>Perspektivnost maturitních oborů dané školy pro žáky s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění</p>	<p>„Já když budu mluvit primárně za gymnázium, protože to je tam, kde já vlastně celou dobu učím a vím, jaké předměty se tam vyučují a jsem s tím tak nějak více méně obeznámena, tak se mi to jeví určitě jako perspektivní, jako vystudovat gymnázium a potom řekněme, když někdo řekne, že studuje gymnázium, tak pro mě je to takový mezistupeň na vysokou školu. Takže, za předpokladu, že ten student půjde dál studovat vysokou školu, kterou dokončí, tak mi to gymnázium přijde jako velice dobrá volba, protože si myslím, že si může vybrat ze široké škály maturitních předmětů a potom i následné orientace a pokud se budeme bavit o tom, že ten člověk není většinou výborný v komunikaci s ostatními lidmi, tak on naopak může být výborný badatel, vědec, fyzik a to gymnázium mu právě v tomto tu teoretickou podporu, ty základní znalosti poskytne. Tady nepředpokládám, že by z něho byl vyloženě lékař pracující s dětmi, pediatr, to asi ne. Na druhou stranu pokud z něho bude patolog, tak tam zase si myslí, že by to bylo reálné. Takže to gymnázium určitě ano. Na druhou stranu, když se budeme bavit o pedagogické škole, tak tam bych to úplně neviděla, protože si nemyslím, že by z takového studenta byl dobrý učitel/učitelka v mateřské škole, třeba. To je obor PMP (předškolní a mimoškolní pedagogika) a tam si nemyslím, že by to bylo úplně ideální.“</p>
<p>Výběr vhodného oboru střední školy pro žáka s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění</p>	<p>„Já bych řekla, že pokud ty schopnosti učit se a i to IQ je na takové výši, že je schopen vystudovat gymnázium a potom i následně vysokou školu, protože jen s gymnáziem nevím, co je člověk schopen dělat, tak v tom případě bych doporučila studium gymnázia.“</p> <p>„... ten člověk může být geniální, může mít super IQ, to EQ ani nemusí být až tak nízké, ale způsobí to prostě šílené problémy a tím pádem i neskutečný stres pro toho daného studenta. To je hrozně složitá situace. Určitě ale čím větší EQ, tím si myslím, že v rámci školních kolektivů, tím menší bude problém toho člověka zapojit. Hledat tedy menší školu, menší kolektiv.“</p> <p>„ První věc je opravdu to IQ. Jestli je to žák základní školy studující více méně bez problému na jedničky, tak potom se můžeme klidně bavit o tom gymnáziu. Nicméně pokud je to autista a ještě tam to IQ je nižší, tak bych se spíše orientovala</p>

	<p><i>na buď odbornou střední školu, nebo dokonce učňák. V obou případech bych určitě zohledňovala, jak moc se ta porucha u žáka projevuje a je závažná, protože ten student může být geniální, ale pokud ta porucha je velice silná, tak tam samozřejmě jde o to, zda by on byl vůbec schopen absolvovat tu střední školu a následně i tu vysokou a řekněme, že čím nižší IQ a čím větší porucha autistického spektra, tak tím spíš bych se orientovala na nějaké učňovské obory. Tam bych šla převážně do těch, kde pokud je problém v komunikaci s okolím, tak tam kde nebude moc mezi lidmi, kde nebude moc velká interakce a pokud by byl manuálně zručný, tak bych volila něco takového. Volila bych něco spíše manuálního v závislosti na schopnosti komunikovat.“</i></p> <p><i>„....,aby byl více v klidu ten student. Ono záleží i na tom, pokud on prahne nějakým způsobem po vzdělání a vy ho dáte na učňák, kde bude muset dělat praktické činnosti, na který je levý, tak to mu způsobí pravděpodobně více stresu, než kdyby byl na škole, kde se více učí.“</i></p>
--	--

#### 4.4 Petr

Petr byl autorce doporučen Annou, jakožto vyučující tělesné výchovy žákyně s poruchou autistického spektra a zároveň výchovný poradce. Rozhovor s Petrem byl realizován prostřednictvím aplikace MS Teams. V průběhu rozhovoru působil Petr uvolněně. Délka rozhovoru byla 30 minut. Následující tabulka (Tabulka č. 5) saturuje výpovědi Petra v rámci jednotlivých kategorií.

**Tabulka 5** Netříděná metatabulka – Petr

<b>Kategorie</b>	<b>Odpovědi saturující kategorii</b>
Vymezení pojmu studijních předpokladů pedagogy	„Pro mě to je schopnost žáka využít veškerých svých schopností, dovedností, znalostí a vůle ke zvládnutí náročnosti studia na SŠ.“
Studijní předpoklady vztahující se ke studiu maturitních oborů	„No, dle mě musí žák operovat takovými studijními předpoklady, které předznamenávají úspěšné zvládnutí státní maturitní zkoušky.“  „...také, aby byl schopný úspěšně zvládat další profilové nebo odborné předměty....“
Rozdíly mezi studijními předpoklady intaktních žáků a žáků s poruchou autistického spektra	„Ano, u žáků s PASem je v průběhu vzdělávacího procesu často nutné přistoupit k různým podpůrným opatřením (např. úprava organizace a metody výuky, vypracovat individuální vzdělávací plán, přítomnost pedagogického asistenta, apod.). V tom shledávám rozdíl v předpokladech.“

Studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra podmiňující zdárné absolvování maturitního oboru	<i>„...jejich studijní předpoklady by se v tomto případě měly pohybovat alespoň v pásmu průměru...“</i>
Povědomí pedagogů o poruchách autistického spektra	<i>„Jedná se o snížení úrovně hlavně v oblasti sociálně komunikační oblasti a nutně nesouvisí se snížením intelektu.“</i>
Komunikativní kompetence	<i>„Žákyně měla v obecné komunikaci určité problémy.“ „...pomáhala si i hodně gestikulací...“</i>
Kompetence k učení	<i>„Patřila ve třídě prospěchově ke skoro nejlepším žákům.“ „... nicméně veškeré požadavky si plnila.“</i>
Kompetence sociální a personální	
Role zákonných zástupců	<i>„Z počátku měli rodiče sice trochu i obavy z toho, jak zvládne dojíždění do Přerova, ale vše si nakonec spolu velmi dobře nacvičili.“</i>
Osobnostní rysy žáka	<i>„...byla hodně cílevědomá a zvyklá pracovat více než ostatní spolužáci ve třídě. Nicméně, někdy svůj úspěch bagatelizovala.“</i>
Projevy poruchy autistického spektra	<i>„V rozhovoru bývala často impulsivní (grimasy, výbuchy smíchu, emoce) a neudržela ani dlouho oční kontakt.“ „...nebyla úplně ten případ, že pokud by se změnil čas odjezdu vlaku nebo nástupiště, tak by zůstala celý den stát na nádraží.“ „Pokud se však přece jen vyskytla situace (zvláště ve sportovní gymnastice), která pro ni představovala určitý stres, byli jsme domluveni na určité zjednodušené variantě provedení nebo kompenzaci.“</i>
Perspektivnost maturitních oborů dané školy pro žáky s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění	<i>„Gymnázium se mi jeví jako perspektivní. Gymnaziální obory poskytují tradičně všeobecný přehled s případným důrazem na jazykové znalosti.“</i>
Výběr vhodného oboru střední školy pro žáka s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění...	<i>„Doporučil bych spíše ekonomické nebo technické (projektanti, programátoři), biologické a chemické (laboranti), apod.“</i>

## 4.5 Gabriela

Gabriela byla doporučena paní učitelkou třídní, jelikož celé čtyři roky byla vyučující žákyně s poruchou autistického spektra z anglického jazyka. Rozhovor byl realizován prostřednictvím hovoru přes aplikaci MS Teams a trval 32 minut. I když Gabriela v průběhu rozhovoru přiznala nervozitu a lehkou nejistotu ve svých odpovědích, působila během celého rozhovoru přátelsky a poklidně. V následující tabulce (Tabulka č. 6) jsou saturovány výpovědi Gabriely v rámci jednotlivých kategorií.

**Tabulka 6** Netříděná metatabulka – Gabriela

Kategorie	Odpovědi saturující kategorii
Vymezení pojmu studijních předpokladů pedagogy	<i>„Já rozumím termínu studijní předpoklady, jako takové dovednosti nebo schopnosti studentů se učit, studovat. Myslím tím takový ten potenciál.“</i>
Studijní předpoklady vztahující se ke studiu maturitních oborů	<p><i>„Ty předpoklady, myslím si, že by měl umět rozhodně komunikovat správně, že by měl správně organizovat svoji práci, dělat si samostatně úkoly, umět pracovat ve skupině, sociální dovednosti aby měl.“</i></p> <p><i>„Hlavně by to měl být žák, který je chytřejší. Měl by mít vyšší IQ určitě. Rozhodně to musí být chytré dítě, které má vyšší IQ, a které je celkově schopnější.“</i></p> <p><i>„Musí samozřejmě umět v dnešní době používat různou technickou podporu.“</i></p> <p><i>„...je důležité velice, aby to byl žák, který má ty schopnosti, ty předpoklady k jazykům. Je jasné, že ne všichni ty předpoklady k jazykům mají. Tím že učím na jazykovém gymnáziu, tak vlastně máme tam angličtinu jako předmět, který mají všichni a pak si musí zvolit ještě další cizí jazyk, což je celkem náročné a tím pádem to musí být opravdu dítě, které má předpoklady k těm jazykům.“</i></p> <p><i>„ ten objem učiva je tam velkej a je tam hodně materiálu k samostudiu, takže musí mít dovednosti, aby to všechno zvládl.“</i></p>
Rozdíly mezi studijními předpoklady intaktních žáků a žáků s poruchou autistického spektra	<i>„...chyběly ji takové ty společenské základy.“</i>
Studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra podmiňující zdárné	<i>„Tak samozřejmě ty předpoklady k jazykům, protože učím cizí jazyk, takže ta komunikace tam musí být naprostá. Ta schopnost porozumět otázce v cizí řeči, zorganizovat si otázku i odpovědi, zorganizovat si celý proces včetně přípravy. No a</i>

absolvování maturitního oboru	<p><i>vlastně tam je také důležitá schopnost práce ve skupině, protože my vlastně při maturitě komunikujeme spolu, takže ta dovednost komunikace s někým jiným. Také aby věděl žák, že teď má čas na tu přípravu a věděl co se přesně od něj očekává a uměl si to zorganizovat, protože ta dovednost organizace své práce a svého vystoupení je pak také velice důležitá, a aby to mělo hlavu a patu, když to tak řeknu.“</i></p>
Povědomí pedagogů o poruchách autistického spektra	<p><i>„Já tomu rozumím tak, že je to nějaká psychická porucha a vím, že to může být v různých úrovních. Může to být lehčí forma poruchy, může to být středně těžká a pak jsou velice těžké formy poruchy. Víím, že se to dá poznat podle chování toho člověka většinou. Víím také, že ta diagnostika může proběhnout už v dětství, když to dítě je menší a je vidět, že se chová jinak než ostatní děti.“</i></p> <p><i>„...vím, že lidé s autistickou poruchou vyžadují více času a neradi si zvykají na něco nového a nemají rádi změny...“</i></p>
Komunikativní kompetence	<p><i>„... jediný problém byl ta komunikace...“</i></p> <p><i>„...když mluvíme o té maturitě, tak v písemné práci nebyl žádný problém, naopak bych řekla, že ona byla schopna napsat dopisy nebo eseje pěkně. Měla je propracované do detailu. Vždycky pro nás byla největším problémem ta ústní část maturity a musím říct, že někdy byly i případy, že ona odmítla se účastnit při nácviku.“</i></p> <p><i>„...před třídou mluvit jí bylo strašně nepříjemné. Bylo vidět, že byla nervózní, a že to strašně nerada dělala. Tím pádem jsme to dělaly tak, že jsme komunikovaly spolu, ale když jsme dělali společně jako třída úkol a oni se střídali v odpovědích na otázky, tak to ona se zapojovala. Jí asi pomohlo to, že jsme pracovaly spolu čtyři roky, z toho ten první rok byl nejsložitější. Pak si na mě ale už zvykla i na tu třídu a už se vůbec nebála komunikovat a nedělalo jí to problém...“</i></p>
Kompetence k učení	<p><i>„...vyžadovala více času na nějaké úkoly...“</i></p> <p><i>„...celkovou známku měla vždy dvojku, ale většinou měla jedničky a dvojky. Z těch ústních zkoušek to bylo horší, že občas měla dvojku mínus, ale to bylo spíše, abych ji motivovala.“</i></p> <p><i>„...s učením neměla žádný problém. Vůbec tam nikdy nebyl problém s plněním domácích úkolů, nikdy nepřišla s tím, že něco nemá hotové. Ona byla velice zorganizovaná v tomto smyslu.“</i></p>
Kompetence sociální a personální	<p><i>„Na začátku vždy jen zakroutila hlavou, ale pak s časem se začala více zapojovat.“</i></p> <p><i>„...když chtěla, tak se zapojila sama a to byl pro mě znak, že můžu už s ní pracovat...“</i></p>



	<p>„...v prvním ročníku vůbec nechtěla s nikým sedět, ani když jsme dělali práci ve dvojicích a já jsem se ji i zeptala, jestli teda che k někomu si přisednout nebo ke skupince, tak odpověď na to byla negativní, že ona to vše udělá sama...“</p> <p>„...v druhém ročníku, na rozdíl od prvního, se to zlepšilo o hodně, protože už neměla problém s prací ve skupině, už i častěji začala sedávat s někým sama od sebe.“</p>
Role zákonných zástupců	<p>„Bohužel s rodiči jsem se nikdy nesečkala. Nepamatuji si, že by se někdy účastnili třídních schůzek, ani přes email jsme nikdy nekomunikovali. Tím že ta žákyně neměla žádné problémy, ani co se týká učení, ani chování, takže jsem nepotřebovala rozhovor s rodiči.“</p> <p>„Rodiči jsme byli jen varováni, že má tu poruchu.“</p>
Osobnostní rysy žáka	<p>„Jinak byla velice šikovná holka...“</p> <p>„...byla jinak velice schopná, velice šikovná...“</p> <p>„Musím říct, že ta žákyně byla velice schopná si všechno zařídit sama.“</p>
Projevy poruchy autistického spektra	<p>„...ten první rok byl pro ni nejsložitější, protože tam byl problém v tom, že se nechtěla moc zapojovat do skupinové práce, nechtěla moc komunikovat, takže pro mě jako pro učitele to bylo docela náročné a myslím si, že pro ni to byla také stresová situace.“</p> <p>„...že se na mě moc nedívala, že neudržovala oční kontakt, že se vyhýbala skupinové práci...“</p> <p>„...musela jsem se ji většinou ptát, zda chce odpovědět na tuto otázku, nebo jestli se nechce k nám připojit...“</p> <p>„...s tím mluvením před celou třídou nebylo to úplně ideální, protože byla nervózní, když měla stát přímo přede mnou a takto mluvit, takže vždycky jsem jí dala čas, že když jsem zkoušela nějakého žáka, tak jsem řekla toho žáka a že dále po něm půjde ona a ona tím pádem měla čas se psychicky připravit. Tak to u nás fungovalo nejlépe.“</p>
Perspektivnost maturitních oborů dané školy pro žáky s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění	<p>„Určitě bych zase řekla, že tady je důležité, jak těžká ta porucha je, protože pokud budeme mluvit o pedagogické škole, tak tam se připravují děti, které pak půjdou pracovat ve školkách a tam je ta komunikace nutná a ta spolupráce ve skupině, takže to by určitě nebylo ideální.“</p> <p>„Pokud je splněn předpoklad intelektu, tak se mi zdá gymnázium jako perspektivní, na rozdíl od pedagogických oborů.“</p> <p>„...stále vidím tu svoji žákyni, která když nemá svůj den a necítí se dobře a chce být prostě sama, tak bohužel kdyby šla</p>

	<i>do školky, to by tam neprošlo. To bych určitě nedoporučovala.“</i>
Výběr vhodného oboru střední školy pro žáka s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění	<p><i>„Spíš bych to viděla na takové to uplatnění v práci, kde by ten člověk mohl pracovat spíše sám. Zase na gymnáziu je ta podmínka, aby byl člověk chytrý, protože jinak, kdyby šel třeba na učiliště, tak tam musí být více nadán, aby zvládal tu manuální práci, což když už jde na gympl, tak obecně musí být to dítě nadané, což se nevyklučuje, ani když má tu poruchu.“</i></p> <p><i>„Je to složité, to by měl být nějaký obor, kde by ten člověk mohl pracovat více samostatně. Kde by to po něm vyžadovalo minimum práce ve skupině.“</i></p> <p><i>„...i jestli by byl třeba více zručný, jestli se více hodí na fyzické práce nebo jestli by měl nějaký talent třeba, to by bylo strašně důležitý. Já vím, že děti které mají poruchy autistického spektra, tak mají většinou nějaký talent, že třeba ta moje studentka byla nadaná na biologii. Ona strašně ráda četla encyklopedie z biologie, tak jak my čteme normální knížky před spaním, tak ona si četla encyklopedie. Také mám kamarádku, jejíž dítě má spíše těžší formu, ale moc pěkně maluje, takže tam bych volila obor, ve kterém to malování může uplatnit a bude tam spokojené.“</i></p>

#### 4.6 Selektivní protokol – komparace případů studie

Využití selektivního protokolu je autorko již zmíněno v kapitole pojednávající o způsobu analýzy dat. Níže uvedené tabulky představuje souhrn výpovědí případů v jednotlivých kategoriích.

Následující tabulka (Tabulka č. 7) shrnuje výpovědi případů v kategorii Vymezení pojmu studijních předpokladů pedagogy.

**Tabulka 7** Selektivní protokol – kategorie Vymezení pojmu studijních předpokladů pedagogy

<b>Vymezení pojmu studijních předpokladů pedagogy</b>	
Anna	<i>„...schopnost učit se a zvládat požadavky učitele. I to, že žák pochopí zadání úkolu a zvládne jej sám vypracovat. Také, že zvládá domácí přípravu.“</i>
Karolína	<p><i>„No já si myslím, že toho je hrozně moc, ty studijní předpoklady a já si myslím, že při studiu nebo rozhodování toho žáka v deváté třídě je kritériem inteligence, vrozená inteligence...“</i></p> <p><i>„...je pravdou, kromě toho, že ten žák by měl mít jasno v tom, co by dál chtěl dělat za pomoci rodičů nebo rodiny, tak si</i></p>

	<p><i>myslím, že ty studijní předpoklady, že do nich patří i to, jaká je morálka v té škole.“</i></p> <p><i>„Já si myslím, že to také patří do studijních předpokladů. To, jak se srovnám s nějakými novými pravidly, která nastavuje škola nebo učitel.“</i></p> <p><i>„..., aby studoval na škole, kde mu to půjde dobře, nebo kde bude procházet tak, aby byli všichni spokojeni.“</i></p> <p><i>„Jestli se důsledně dbá na plnění úkolů.“</i></p>
Dana	<p><i>„Pro mě by to byly asi, řekněme, schopnosti, vědomosti, zkušenosti, prostě soubor vlastností, které ten daný student má, a které mu umožňují víceméně v nějaké míře studovat.“</i></p>
Petr	<p><i>„Pro mě to je schopnost žáka využít veškerých svých schopností, dovedností, znalostí a vůle ke zvládnutí náročnosti studia na SŠ.“</i></p>
Gabriela	<p><i>„Já rozumím termínu studijní předpoklady, jako takové dovednosti nebo schopnosti studentů se učit, studovat. Myslím tím takový ten potenciál.“</i></p>

### **Komparace odpovědí v kategorii Vymezení pojmu studijních předpokladů pedagogy**

Odpovědi se ve své podstatě shodují. Lze konstatovat, že z pohledu oslovených pedagogů představují studijní předpoklady soubor schopností, dovedností a vlastností žáka, které mu umožňují zvládat požadavky studia. Za jednotlivé komponenty studijních předpokladů pak pedagogové považují inteligenci, schopnost učit se, samostatnost, vůle, přizpůsobivost, morálka, zodpovědnost, pečlivost a v neposlední řadě úroveň porozumění.

Následující tabulka (Tabulka č. 8) uvádí souhrn odpovědí případů v rámci kategorie Studijní předpoklady vztahující se ke studiu maturitních oborů.

**Tabulka 8** Selektivní protokol – kategorie Studijní předpoklady vztahující se ke studiu maturitních oborů

<b>Studijní předpoklady vztahující se ke studiu maturitních oborů</b>	
Anna	<p><i>„...schopnost učit se a zvládat požadavky učitele. I to, že žák pochopí zadání úkolu a zvládne jej sám vypracovat. Také, že zvládá domácí přípravu.“</i></p>
Karolína	<p><i>„Určitě jsou jiné. Já jsem učila mnoho let i na učňovských školách různého typu a morálka těchto dětí byla neukočirovatelná. Nemohu říct, že bych se cítila třeba ohrožená na zdraví nebo životě, ale studijní předpoklady těch žáků, ať už to vezmu jakkoli byly na nízké úrovni. Myslím si, že to trvá pořád, že žák, který má studijní předpoklady pro gymnázium se asi bude vždycky lišit od žáka, který má své studijní předpoklady, řekněme jenom na toho číšníka. Já bych</i></p>

	<p>řekla, že po všech stránkách budou na vyšší úrovni. Já inteligenci považují za prvořadý studijní předpoklad. Mentální úroveň je druhý předpoklad a potom všechno ostatní. Jak si umím srovnat pravidla, jakákoli pravidla. Jestli si umím udělat organizaci svého volného času atd. a já si myslím, že děti, které byly na učňovském oboru, tady s tím se vším měly velký problém, protože se to odvíjí od jejich inteligenčního kvocientu.“</p> <p>„... , jakou má povahu, jak je na tom mentálně, inteligenčně, charakterově a jaká úroveň toho autistického postižení u ní je.“</p>
Dana	<p>„Já osobně si myslím, že právě v závislosti na typu školy určité kompetence stojí v popředí. Pokud někdo jde na učňák a nejde ani na učňovský obor s maturitou, tak potom chápu, že ta kompetence pracovní, kde se orientuje více na manuální práci, je ta, která je v popředí. Na druhou stranu pokud se bavíme o studentech maturitních oborů a primárně gymnázií, kde je velký předpoklad, že bude pokračovat na vysokou školu, tak si myslím, že tam co se týče schopnosti učit se. Myslím si, že do určité míry i schopnost řešit problémy, protože ony časem přijdou s tím učením. V tom bych viděla ten největší rozdíl mezi studijními předpoklady.“</p> <p>„pokud je jeho IQ dostatečně vysoké, tak si myslím, že pokud ta porucha není moc rozvinutá, tak ten student je schopen třeba gymnázium vystudovat. Což je příklad té studentky.“</p>
Petr	<p>„No, dle mě musí žák operovat takovými studijními předpoklady, které předznamenávají úspěšné zvládnutí státní maturitní zkoušky.“</p> <p>„...také, aby byl schopný úspěšně zvládat další profilové nebo odborné předměty....“</p>
Gabriela	<p>„Ty předpoklady, myslím si, že by měl umět rozhodně komunikovat správně, že by měl správně organizovat svoji práci, dělat si samostatně úkoly, umět pracovat ve skupině, sociální dovednosti aby měl.“</p> <p>„Hlavně by to měl být žák, který je chytřejší. Měl by mít vyšší IQ určitě. Rozhodně to musí být chytré dítě, které má vyšší IQ, a které je celkově schopnější.“</p> <p>„Musí samozřejmě umět v dnešní době používat různou technickou podporu.“</p> <p>„...je důležité velice, aby to byl žák, který má ty schopnosti, ty předpoklady k jazykům. Je jasné, že ne všichni ty předpoklady k jazykům mají. Tím že učím na jazykovém gymplu, tak vlastně máme tam angličtinu jako předmět, který mají všichni a pak</p>

	<p><i>si musí zvolit ještě další cizí jazyk, což je celkem náročné a tím pádem to musí být opravdu dítě, které má předpoklady k těm jazykům.“</i></p> <p><i>„ ten objem učiva je tam velkej a je tam hodně materiálu k samostudiu, takže musí mít dovednosti, aby to všechno zvládl.“</i></p>
--	---

### **Komparace odpovědí v kategorii Studijní předpoklady vztahující se ke studiu maturitních oborů**

V kategorii Studijní předpoklady vztahující se ke studiu maturitních oborů dochází oslovení pedagogové k závěru, že od uchazeče o studium maturitního oboru se očekává vyšší úroveň a výrazná rozmanitost jeho studijních předpokladů. Tento uchazeč by měl dle jejich názoru oplývat dostatečně vysokým intelektem, vysokou organizovaností, rozvinutou schopností řešit problémy. Studium maturitního oboru se dále pojí také s požadavky na nadání pro cizí jazyky, orientací v IT technice, rozvinutou komunikační kompetencí, kompetencí k učení ve vysoké úrovni a s vyváženými sociálními dovednostmi. Podle Petra by navíc žák měl již při nástupu na maturitní obor operovat studijními předpoklady v takové úrovni, aby předznamenávali úspěch u maturitních zkoušek.

Níže uvedená tabulka (Tabulka č. 9) shrnuje odpovědi případů v rámci kategorie Rozdíly mezi studijními předpoklady intaktních žáků a žáků s poruchou autistického spektra.

**Tabulka 9** Selektivní protokol – kategorie Rozdíly mezi studijními předpoklady intaktních žáků a žáků s poruchou autistického spektra

<b>Rozdíly mezi studijními předpoklady intaktních žáků a žáků s poruchou autistického spektra</b>	
Anna	<p><i>„... to úplně nevím, jestli Vám dokážu odpovědět, protože ona co se týká toho učení, tak ona zadaný úkol uměla moc krásně zpracovat. Informace uměla vyhledat. Když dostala referát nebo něco takového, tak ona ho zpracovala a dokonce se nebála ho přednést...“</i></p> <p><i>„U nás ve čtvrtém ročníku je předmět, který se nazývá rétorika a ona si to vystoupení v té rétorice také připravila, takže rozdíl jsem nepoznala.“</i></p> <p><i>„Takže já nevím. Neumím posoudit, jestli se nějak liší od normálních žáků. Někteří normální žáci bez poruch také neumí argumentovat a argumentují spíše silou, takže nevím.“</i></p> <p><i>„.....ona nevybočovala, opravdu ne.“</i></p> <p><i>„Takže tady jsem žádné rozdíly nepociťovala.“</i></p>

Karolína	<p>„Ne, já myslím, že ne. Já toho člověka беру takového, jaký je, protože v podstatě každý má nějaký handicap. On o tom třeba ani neví, až dojdeme k učivo, kde si to představovat musí a on má problém. Takových věcí je spousta. Někdo má problémy s písmenkama, někdo s číslama, někdo s rovnoběžnostmi a přijde na to až v okamžiku, kdy to potřebuje zužitkovat a potřebuje to potrénovat. Některé ty handicapy se ale odstranit nedají a člověk se musí překlenout přes období, takové nešťastné, kdy s tím bojuje, ale když to období překlene a srovná se s tím handicapem a ten se nemusí následně v životě už projevit. Už nemusí vyplynout na hladinu. Může se s tím smířit a poté to s humorem vzpomínat. Každý má tedy nějaký handicap, i když o tom neví. A jestli tento autistický žák má nějaké potvrzení o tom, čím trpí a má nějaká doporučení, tak se hold musí s těmi doporučeními pracovat a možná na druhou stranu je dobře, že o tom víme a dostaneme od odborníka nějaké instrukce, jak mám s žákem pracovat. S tím se musím srovnat já. To znamená, musí s nimi pracovat ten žák a musím s nimi pracovat i já.“</p> <p>„Nestavěla bych to tak, že jsou ty předpoklady rozdílné, že má ten žák dělat něco víc, ale určitě musí dělat jinak a je určitě přínosem pro něho i pro toho učitele, když ta pravidla nebo ta instruktáž, jak dělat to studium je nastavena už na začátku.“</p>
Dana	<p>„Jedna věc je IQ, druhá věc je EQ a třetí věc je ta berlička, kterou může být ten rodič.“</p> <p>„Já si nemyslím, že by měli mít nějaké schopnosti navíc. Myslím si, že u většiny z nich spíš něco chybí. Spíš si myslím, že by tam měla být pomocná ruka někoho.“</p> <p>„Aby rozuměli jaké je zadání, jakou formou se bude zkoušet. Aby věděl, že učitel je autorita a podobně. Tam si myslím, že by mohl být kámen úrazu a myslím si, že pokud je zaběhnut v nějaké rutině, tak je třeba mu pomoci při přechodu z různých typů škol. Pomoci mu nalézt novou rutinu. Takže já si nemyslím, že by měli mít nějakou schopnost další, nějaký „super hero“, ale spíš nějakého pomocníka v závislosti na tom, jaká ta porucha je.“</p>
Petr	<p>„Ano, u žáků s PASem je v průběhu vzdělávacího procesu často nutné přistoupit k různým podpůrným opatřením (např. úprava organizace a metody výuky, vypracovat individuální vzdělávací plán, přítomnost pedagogického asistenta, apod.). V tom shledávám rozdíl v předpokladech.“</p>
Gabriela	<p>„...chyběly ji takové ty společenské základy.“</p>

## Komparace odpovědí v kategorii Rozdíly mezi studijními předpoklady intaktních žáků a žáků s poruchou autistického spektra

V této kategorii se odpovědi pedagogů, na rozdíl od předchozích dvou, výrazně rozcházejí. Podle některých oslovených pedagogů jsou studijní předpoklady podmiňující studium maturitních oborů jasně dané a žák s poruchou autistického spektra studující na maturitním oboru jich tedy dosahuje, jelikož splnil požadavky přijímacího řízení. Rozdíly v tomto případě shledávají pedagogové pouze ve formě jejich dosahování nebo nepociťují rozdíl vůbec. Oproti tomu někteří oslovení pedagogové rozdíl mezi studijními předpoklady žáků s poruchou autistického spektra a žáky intaktními pocítují. Tento rozdíl shledávají ve skutečnosti, že aby mohlo dojít k naplnění vzdělávacích možností žákem s poruchou autistického spektra, musí dojít k realizaci podpůrných opatření, bez kterých žák není schopen plnit požadavky na něj školou kladené. Upozorňují tím na přítomnost deficitů ve studijních předpokladech žáků s poruchou autistického spektra, které se tím reálně liší od studijních předpokladů žáků intaktních.

Následující tabulka (Tabulka č. 10) uvádí souhrn odpovědí případů v kategorii Studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra podmiňující zdárné absolvování maturitního oboru.

**Tabulka 10** Selektivní protokol – kategorie Studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra podmiňující zdárné absolvování maturitního oboru

<b>Studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra podmiňující zdárné absolvování maturitního oboru</b>	
Anna	<i>„To bude něco podobného, jako už jsem teď říkala. Oni ty studijní předpoklady potřebují všechny. Asi aby, opravdu poslouchal, dával pozor, plnil zadané úkoly, uměl se naučit a uměl to naučené vyjádřit, protože u maturitní zkoušky je ústní zkouška.“</i>
Karolína	<i>„... neměla problém se zeptat na věc, které nerozuměla, což je výborný předpoklad, aby zvládala dobře studium, protože si uměla nechat poradit. Což já jsem právě u ní viděla jako velký pozitivní znak.“</i> <i>„...přijímat nová pravidla, kritéria, na kolik je schopna se soustředit, dělat práci doma, jestli k práci potřebuje nějakou pomoc...“</i>
Dana	<i>„...ten žák je schopen tu školu úspěšně dokončit, ale jde o to, co udělá to jeho EQ, protože nevím, do jaké míry bude chápat určitou látku, určité zadání a tak dále.“</i> <i>„...takže já více méně od prvních testů nebo i ústního zkoušení nabyla dojmu, že tato studentka, pokud to nepodcení, tak by</i>

	<i>měla bez problému odmaturovat. Taková ta poslední kapka, kdy jsem si řekla, že to opravdu zvládne, bylo, když za mnou sama přišla a požádala mě o ústní zkoušení, že by si tu maturitu chtěla celou, těch 15 minut, nanečisto vyzkoušet.“</i>
Petr	<i>„...jejich studijní předpoklady by se v tomto případě měly pohybovat alespoň v pásmu průměru...“</i>
Gabriela	<i>„Tak samozřejmě ty předpoklady k jazykům, protože učím cizí jazyk, takže ta komunikace tam musí být naprostá. Ta schopnost porozumět otázce v cizí řeči, zorganizovat si otázku i odpovědi, zorganizovat si celý proces včetně přípravy. No a vlastně tam je také důležitá schopnost práce ve skupině, protože my vlastně při maturitě komunikujeme spolu, takže ta dovednost komunikace s někým jiným. Také aby věděl žák, že teď má čas na tu přípravu a věděl, co se přesně od něj očekává a uměl si to zorganizovat, protože ta dovednost organizace své práce a svého vystoupení je pak také velice důležitá, a aby to mělo hlavu a patu, když to tak řeknu.“</i>

### **Komparace odpovědí v kategorii Studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra podmiňující zdárné absolvování maturitního oboru**

V kategorii Studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra podmiňující zdárné absolvování maturitního oboru se pedagogové ve výpovědích shodují. Z odpovědí vyplývá, že dle pedagogů se již samotné studium maturitního oboru pojí s požadavkem na určitou úroveň studijních dovedností, které studium podmiňují. Aby byl kterýkoli žák u maturity úspěšný, musí si tuto úroveň dle pedagogů buď udržet, nebo ji v lepším případě rozvinout a posunout o na ještě vyšší úroveň. Jmenovitě pedagogové uvádí za podstatnou pro maturitní zkoušku schopnost organizace, poučit se z chyb a schopnost soustředit se. Jako nejdůležitější pak spatřují výbornou úroveň komunikačních dovedností, které dle nich musí zahrnovat schopnost smysluplného vyjádření myšlenek, schopnost komunikovat ve skupině a nestydět se mluvit na veřejnosti.

Následující tabulka (Tabulka č. 11) uvádí výpovědi případů v kategorii Povědomí pedagogů o poruchách autistického spektra.

**Tabulka 11** Selektivní protokol – kategorie Povědomí pedagogů o poruchách autistického spektra

<b>Povědomí pedagogů o poruchách autistického spektra</b>	
Anna	<i>„ Já vlastně vůbec nic jsem o tom nevěděla. Já jsem se s tím vlastně setkala poprvé. To byla moje první žákyně za celou tu svou kariéru.“</i> <i>„Vím, že ty děti jsou takové málo sociálně přizpůsobivé, ale u ní se nic neprojevílo.“</i>



	<p>„Víte, já mám vždycky takovou představu o těch autistech, že oni si žijí svůj život, tak jako uzavřeni do sebe...“</p>
Karolína	<p>„No moc toho nevím. Já jsem v tomto směru laik. Mám ale dvě životní zkušenosti a to právě tady s tou žákyní, kterou jsem učila čtyři roky a pak mám jednu zkušenost ještě ze života.“</p> <p>„Ten chlapec má asi dvanáct nebo třináct roků v současné době a nakonec se rozvedly a ten tatínek je s tím chlapcem a ten chlapec je nevladatelný. Takže to je jeden pól, krajní pól autismu a ta žákyně, kterou já jsem učila je na úplně opačné straně...“</p> <p>„Jak se to může projevat, jaké až krizové projevy to může mít pro chod domácnosti nebo rodiny, ale jinak ne. Něco samozřejmě vím, ale že bych o tom měla něco napsat, to ne. Víím, že to může být spojeno se záchvaty, nevysvětlitelnými třeba tiky, střídáním nálad, nesoustředěnost, že se s tím člověkem musí pracovat, že to je zřejmě neléčitelné, že se nezná příčina toho autismu, že je to spíše geneticky založené. To se ale říká vždycky, když se neví, odkud to je. Jsou různé úrovně. To je jisté. U každé choroby jsou jisté úrovně. A že jsem měla asi velké štěstí, že se mi nedostal do rukou žák, který by byl v tomto směru problémový, u kterého by ty projevy autismu byly nějaké dramatické.“</p> <p>„Byla jsem překvapená, protože jsme měla jinou představu o autisticky se chovajícím žákovi. Čekala jsem, že mi bude vyskakovat z lavice, že bude mít záchvaty, že bude poskakovat po stropě nebo nebude komunikativní, ale ona byla.“</p>
Dana	<p>„Nějakou definici ze sebe asi nedostanu, ale spíš řekněme příklad osoby trpící autismem nebo Aspergerovým syndromem. Tam bych řekla, že ten žák nebo celkově člověk se asi pozná tak, že jejich EQ není úplně v nejvyšší hodnotě oproti tomu IQ. To může mít perfektní. Může mít samé jedničky, ale ta sociální interakce si myslím, že tam není úplně ideální nebo jakákoli komunikace.“</p> <p>„Mám pocit třeba, že někteří nepochopí vtip a myslím si, že u nich, aspoň co mám zkušenost, tak u těch co mají větší tu poruchu, tak že mají určité návyky, stereotypy, rutinu a mají problém z té rutiny vystoupit a třeba jednu část nahradit jinou činností nebo tu činnost modifikovat.“</p>
Petr	<p>„Jedná se o snížení úrovně hlavně v oblasti sociálně komunikační oblasti a nutně nesouvisí se snížením intelektu.“</p>
Gabriela	<p>„Já tomu rozumím tak, že je to nějaká psychická porucha a vím, že to může být v různých úrovních. Může to být lehčí forma poruchy, může to být středně těžká a pak jsou velice těžké formy poruchy. Víím, že se to dá poznat podle chování toho člověka většinou. Víím také, že ta diagnostika může</p>

	<p><i>proběhnout už v dětství, když to dítě je menší a je vidět, že se chová jinak než ostatní děti. “</i></p> <p><i>„...vím, že lidé s autistickou poruchou vyžadují více času a neradi si zvykají na něco nového a nemají rádi změny...“</i></p>
--	--

### **Komparace odpovědí v kategorii Povědomí pedagogů o poruchách autistického spektra**

Kategorie Komparace odpovědí v kategorii Povědomí pedagogů o poruchách autistického spektra v sobě zahrnuje široké spektrum výpovědí pedagogů. Pro Annu to byla první zkušenost za celou její dlouhou kariéru a její povědomí o této poruše bylo, jak sama přiznává, skoro žádné. Měla pouze představu, že tyto děti žijí ve svém světě a jsou sociálně nepřizpůsobivé. Oproti tomu Karolína měla možnost se ve svém životě setkat, jak sama říká, s oběma protipóly této poruchy. Zatímco ve své pedagogické praxi se setkala s žákyní s vysokofunkčním autismem, ve svém osobním životě měla možnost poznat chlapce s autismem nízkofunkčním. Ví tedy, že porucha autistického spektra má různorodé projevy, které liší i různou intenzitou. Existují dle jejich slov různé úrovně. U těchto osob mohou být přítomny různé tiky, střídání nálad, záchvaty a nesoustředěnost. Pro Danu je porucha autistického spektra typická sníženou hodnotou EQ (emocionální kvocient) spolu s narušenou komunikací a sociální interakcí. Zároveň tyto osoby často lpí na rutinách a někdy nepochopí vtip. Petr definoval poruchu autistického spektra jako poruchu, u níž jde hlavně o snížení úrovně sociální oblasti, které nutně nemusí zasahovat i intelekt. Gabriela chápe poruchu autistického spektra jako psychickou poruchu, která má různé úrovně závažnosti. Projevuje se nápadnostmi v chování a může být diagnostikována již v útlém věku. Dle jejich slov osoby s touto poruchou potřebují na vše více času a neradi si zvykají na něco nového.

Níže uvedená tabulka (Tabulka č. 12) uvádí souhrn výpovědí případů v kategorii Komunikativní kompetence.

**Tabulka 12** Selektivní protokol – kategorie Komunikativní kompetence

<b>Komunikativní kompetence</b>	
Anna	<p><i>„Co se týká jejího vyjádření, například ta rétorika, to jsem neučila já, ale vím to, že ona se uměla vyjádřit, ale zase ve slohu, to jsem učila já, ona uměla slohovku také napsat hezky. Takže pokud se myslí schopnost umět se vyjadřovat, tak to uměla hezky, ale že by se pouštěla do nějakých velkých diskusí a uměla nějak zvlášť argumentovat, tak to už si jistá nejsem. Taková ta argumentace, která se u děcek cení, to že umí hezky i trošku oponovat i s argumentací, tak to u ní nebylo.“</i></p>
Karolína	<p><i>„Ona byla schopna se zeptat, ale tak jako pro sebe. Ona si mě k sobě přitáhla pohledem, ukázala do sešitu, zeptala se proč</i></p>

	<i>to má špatně, proč to nemá tak jak na té tabuli a já šušky mušky jsem jí to řekla do ucha. Ona nechtěla vyvolávat pozornost. Takže to jsem potom přičítala těm aspektům jejího autismu.“</i>
Dana	<i>„To byla jedna z forem ústního zkoušení a velice příjemně mě překvapilo, že opravdu ona to odprezentovala před třídou.“</i>
Petr	<i>„Žákyně měla v obecné komunikaci určité problémy.“ „...pomáhala si i hodně gestikulací...“</i>
Gabriela	<i>„... jediný problém byl ta komunikace...“ „...když mluvíme o té maturitě, tak v písemné práci nebyl žádný problém, naopak bych řekla, že ona byla schopna napsat dopisy nebo eseje pěkně. Měla je propracované do detailu. Vždycky pro nás byla největším problémem ta ústní část maturity a musím říct, že někdy byly i případy, že ona odmítla se účastnit při nácviku.“ „...před třídou mluvit jí bylo strašně nepříjemné. Bylo vidět, že byla nervózní, a že to strašně nerada dělala. Tím pádem jsme to dělaly tak, že jsme komunikovaly spolu, ale když jsme dělali společně jako třída úkol a oni se střídali v odpovědích na otázky, tak to ona se zapojovala. Jí asi pomohlo to, že jsme pracovaly spolu čtyři roky, z toho ten první rok byl nejsložitější. Pak si na mě ale už zvykla i na tu třídu a už se vůbec nebála komunikovat a nedělalo jí to problém...“</i>

### **Komparace odpovědí v kategorii Komunikativní kompetence**

Z odpovědí v rámci kategorie Komunikativní kompetence je patrné, že u žákyně byla nejvíce poznamenána oblast komunikačních kompetencí. Přesněji řečeno, ústní forma komunikace. Anna u žákyně postrádala schopnost argumentace. S Karolínou v hodinách komunikovaly převážně šeptem v bezprostřední blízkosti, jelikož žákyně na sebe nechtěla strhávat pozornost třídy. Petr upozornil na poznatek, že si žákyně často při komunikaci pomáhala gestikulací a v její obecné komunikaci dle něj byly patrné nápadnosti. Gabriela přiznává, že jediný problém s žákyní s poruchou autistického spektra byla právě ústní komunikace. Žákyně nechtěla mluvit před třídou, zapojovala se pouze v případě, že mluvila celá třída. Výjimkou nebyly ani situace, kdy se žákyně odmítla účastnit nácviku ústní části maturity. Oproti tomu písemná forma projevu žákyně byla na velice dobré úrovni a nevykazovala žádné nápadnosti. Eseje i slohové práce měla vždy detailně propracované. Učitelé se shodují, že s postupem času se ústní projev žákyně výrazně zlepšil.

Níže uvedená tabulka (Tabulka č. 13) uvádí souhrn výpovědí případů v kategorii Kompetence k učení.

**Tabulka 13** Selektivní protokol – kategorie Kompetence k učení

<b>Kompetence k učení</b>	
Anna	<p>„ Takové to umět se naučit. Domácí přípravu ona zvládala pěkně. Zadané úkoly opravdu pěkně plnila.“</p> <p>„... ten prospěch pomalu nejlepší ze třídy a byla taková i jakoby svědomitá...“</p>
Karolína	<p>„.....ona byla výjimečná celkově. Ona byla fakt technicky zaměřená. Matematika jí šla skvěle, fyzika také...“</p>
Dana	<p>„Jinak vlastně v průběhu té zkoušky byl její výkon velice přesvědčivý a nejsem si vědoma toho, že by vlastně nějakým způsobem byla ztracená, nebo že by nevěděla, co má dělat, nebo jak má reagovat. Tady to bylo v pořádku.“</p> <p>„...takže při písemných zkouškách, řekněme maturitních otázek, takových těch faktografických, ona neměla vůbec žádné problémy. Co si tak z hlavy pamatují, tak když se jí velice zadařilo, tak to byla jednička, průměr byla dvojka, a když měla špatný den, tak jí to ujelo na trojku, ale to spíš z důvodu, že se dle mého předpokladu nenaučila, než že by něco nepochopila. Jinými slovy ona neměla problém s pochopením otázky, neměla problém s nepochopením zadání...“</p> <p>„...on má samé jedničky...“</p>
Petr	<p>„ Patřila ve třídě prospěchově ke skoro nejlepším žákům.“</p> <p>„... nicméně veškeré požadavky si plnila.“</p>
Gabriela	<p>„...vyžadovala více času na nějaké úkoly...“</p> <p>„...celkovou známku měla vždy dvojku, ale většinou měla jedničky a dvojky. Z těch ústních zkoušek to bylo horší, že občas měla dvojku minus, ale to bylo spíše, abych ji motivovala.“</p> <p>„...s učním neměla žádný problém. Vůbec tam nikdy nebyl problém s plněním domácích úkolů, nikdy nepřišla s tím, že něco nemá hotové. Ona byla velice zorganizovaná v tomto smyslu.“</p>

### **Komparace odpovědí v kategorii Kompetence k učení**

V rámci této kategorie Anna uvádí, že žákyně byla velice svědomitá. Byla schopná se naučit a domácí přípravu plnila zodpovědně. V Annině předmětu patřil začín prospěch k nejlepším ve třídě. Pro Karolínu byla žákyně celkově výjimečná. Dana zmiňuje přesvědčivý výkon žákyně v rámci maturitní zkoušky. Dana má zkušenost s dvěma žáky s poruchou autistického spektra a uvádí, že oba si drželi velice dobré známky. Petr na žákyni vzpomíná jako na prospěchově nejlepší žákyni, která plnila veškeré požadavky. Gabriela přiznává, že

žákyně někdy potřebovala sice více času na splnění úkolu, ale na prospěch to nemělo negativní vliv. Z jejího předmětu měla vždy výchozí známku dva a vždy si plnila veškeré své povinnosti. S učením dle ní neměla žádný problém.

Následující tabulka (Tabulka č. 14) uvádí souhrn odpovědí v kategorii Kompetence sociální a personální.

**Tabulka 14** Selektivní protokol – kategorie Kompetence sociální a personální

<b>Kompetence sociální a personální</b>	
Anna	<p>„Ona vždycky dodržovala pravidla i ve třídě. Ona neměla problém se školním řádem, ale ona nikdy nebyla ten, kdo bude začínat třeba nějakou diskusi. Když jste ji položila otázku tak ano, když jste ji dostala do nějaké skupinové práce, tak to, co ji skupina přidělila, to udělala, ale že by sama byla ten vůdce skupiny, to ne. To přesně udělá i žák bez poruchy. Každý není vůdce.“</p> <p>„...ona sice nevyhledávala úplně společnost, že by ona byla ten extrovert a že by potřebovala kolem sebe ty lidi, ale když ji někdo oslovil, tak se nehroutila. Když jsem ji třeba zkoušela a položila jsem ji otázku, tak ona odpověděla, ale že by se sama iniciativně přihlásila, to ne.“</p>
Karolína	<p>„Zdalo se, pokud to tak mohu říct, že chce být ve své uzavřené sféře, do které já mohu vstoupit, ale jenom na pozvání.“</p> <p>„Ona spíše klopila oči. Nebyla ten typ žáka kamarádky, se kterou si sednete ke kávě a z očí do očí si něco říkáte.“</p>
Dana	<p>„Druhá věc je opravdu kolektiv. Ti jeho spolužáci. Tím, že ty děcka na to přicházely pomalu a sami, tak tam právě jsme bojovali z ne moc pěkným chováním k němu. Děcka jsou vynalézavý a dělaly to v době, kdy v dohledu nebyl žádný vyučující...“</p> <p>„Opravdu bych řekla, že není problém v tom učení, ale právě v tom soužití s těmi spolužáky, protože to si myslí, že je také důležité. Pokud se student necítí komfortně v té třídě, tak nemá ideální podmínky pro učení se.“</p> <p>„když jeho spolužáci začali zjišťovat, která bije, že tam není všechno úplně v pořádku, tak začaly problémy v kolektivu.“</p> <p>„... ta třída ji i podpořila. Tím, že to bylo už čtvrtý rok, tak to bylo takové, nechci říct solidární, ale spíše že to klima bylo dobré.“</p>
Petr	...
Gabriela	„Na začátku vždy jen zakroutila hlavou, ale pak s časem se začala více zapojovat.“

	<p>„...když chtěla, tak se zapojila sama a to byl pro mě znak, že můžu už s ní pracovat...“</p> <p>„...v prvním ročníku vůbec nechtěla s nikým sedět, ani když jsme dělali práci ve dvojicích a já jsem se jí i zeptala, jestli teda che k někomu si přisednout nebo ke skupince, tak odpověď na to byla negativní, že ona to vše udělá sama...“</p> <p>„...v druhém ročníku, na rozdíl od prvního, se to zlepšilo o hodně, protože už neměla problém s prací ve skupině, už i častěji začala sedávat s někým sama od sebe.“</p>
--	--

### Komparace odpovědí v kategorii Kompetence sociální a personální

V této kategorii mohou porovnávat pouze čtyři případy a to Annu, Karolínu, Danu a Gabrielu. U Petra nebyla kategorie naplněna. Anna žákyni shledávala jako disciplinovanou, avšak introvertní a spíše samotářskou. Dle jejich slov nebyla vůdčí typ, který by řídil skupinovou práci, ale zadaný úkol vždy zodpovědně splnila. Karolíně připadalo, že žákyně chce být ve svém vlastním světě, do kterého mohou ostatní vstoupit pouze na pozvání. Neshledávala ji jako kamarádský typ. Dana ve své výpovědi upozorňuje na dva naprosto rozdílné případy. Zatímco žákyně s časem do třídního kolektivu zapadla a ten ji i dokázal podpořit, tak u druhého žáka nastal dle jejich slov pravý opak. Ve chvíli, kdy jeho spolužáci začali sami přicházet na to, že jejich spolužák je v některých ohledech jiný, začaly se objevovat problémy v třídním kolektivu. Terčem nepěkného chování byl právě zmíněný žák.

Níže uvedená tabulka (Tabulka č. 15) uvádí souhrn výpovědí v kategorii Role zákonných zástupců.

**Tabulka 15** Selektivní protokol – kategorie Role zákonných zástupců

Role zákonných zástupců	
Anna	<p>„ Víte co, u nás na škole je zvykem, že se setkávají rodiče s třídní učitelkou už v červnu a její maminka se za mnou stavila, aby mi oznámila, že má Aspergerův syndrom a asi jsem se pozastavila sama a možná vytřeštila oči, protože maminka mi řekla: „Nelekejte se.“ A fakt jsem se nemusel lekat, protože to bylo fajn.“</p> <p>„Nevím, jestli to byla zásluha i třeba maminky nebo jestli ona byla tak šikovná. Fakt to bylo dobrý.“</p> <p>„ Jestli to byla práce maminky, nebo jestli měla tu poruchu slabší. Bylo to opravdu pěkné.“</p>
Karolína	<p>„...bohužel i inteligence rodičů má vliv a to bohužel říkám proto, že rodiče často mají ty ambice větší třeba než má ten</p>

	<p><i>žák, nebo také někdy i nižší, než by si ten žák i zasloužil a když je to v rozporu, tak je to špatně. Takže to si myslím, že je jeden předpoklad.“</i></p> <p><i>„..., aby mu tu cestu k cíli, tedy maturitě usnadnil a aby tedy byly spokojené všechny strany. Jak to bylo na začátku, tak to má být na konci toho studia. Aby byly na začátku všichni spokojeni a na konci všichni spokojeni. Že to dopadlo dobře to, co jsme si převezali.“</i></p> <p><i>„Já si myslím, že pokud má ty studijní předpoklady, jak jsme se o nich bavily, tak si nemyslím, že rodiče dají žáka na gymnázium, přestože nenaznačuje celé období předtím, že by byl schopen to studium zvládnout. Pokud ale ano, tak s určitými pravidly, nově nastavenými i myslím, že to problém není.“</i></p>
<p>Dana</p>	<p><i>„...musí být spolupráce, jinak v tom nevidím smysl.“</i></p> <p><i>„...a prostě říkám, ti rodiče by to tomu žákovi určitě usnadnili v tomto život...“</i></p> <p><i>„Informujete rodiče a ti vám řeknou, že je všechno v pohodě.“</i></p> <p><i>„Co já bych určitě uvítala, tak hned na začátku, kdyby jeho rodiče si přiznali, že s jejich dítětem není něco v pořádku. Šli by do pedagogicko-psychologické poradny nebo kamkoli jinam a nějakým odborníkem nechali stanovit diagnózu svého dítěte a na základě toho my bychom s ním mohli pracovat. Vzhledem ale k tomu, že jeho rodiče návštěvu pedagogicko-psychologické poradny odmítli a jejich argument byl vždy, ať se podíváme, že jejich kluk, to všechno zvládá, on to všechno stíhá, problém tedy není, tak my máme svázané ruce.“</i></p> <p><i>„...vzhledem k tomu, že rodiče si dodnes nechťejí připustit, že jejich dítě má tuto poruchu, tím pádem nás neinformovali, odmítli veškerá vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a tak dále, tak ten příchod toho studenta na naši školu byl neskutečným stresem pro celý kolektiv a teď mluvím za jeho spolužáky a i za učitele a i za vedení školy.“</i></p> <p><i>„...ze strany rodičů v tom mladším věku, aby si ten rodič přiznal, že takové dítě doma má a nějakým způsobem mu pomohl v závislosti na vážnosti projevu poruchy se začlenit do kolektivu, nebo i zvládat tu komunikaci nejen se spolužáky, ale i s učitelem.“</i></p> <p><i>„kdybych nebyla informována o tom, že má nějakou poruchu, tak nevím, zda bych si toho vůbec všimla.“</i></p>

Petr	<i>„Z počátku měli rodiče sice trochu i obavy z toho, jak zvládne dojíždění do Přerova, ale vše si nakonec spolu velmi dobře nacvičili.“</i>
Gabriela	<i>„Bohužel s rodiči jsem se nikdy nesetkala. Nepamatuji si, že by se někdy účastnili třídních schůzek, ani přes email jsme nikdy nekomunikovali. Tím že ta žákyně neměla žádné problémy, ani co se týká učení, ani chování, takže jsem nepotřebovala rozhovor s rodiči.“</i>  <i>„Rodiči jsme byli jen varováni, že má tu poruchu.“</i>

### Komparace odpovědí v kategorii Role zákonných zástupců

V rámci kategorie Role zákonných zástupců se pedagogové ve svých odpovědích shodují na skutečnosti, že rodič má nezastupitelnou roli v procesu úspěšné integrace žáka s poruchou autistického spektra na střední škole. Avšak každý z pedagogů vidí nezastupitelnost role v rozdílných situacích. Anna tuto nezastupitelnost spatřuje v přípravě pedagogů i samotného žáka na příchod na střední školu. Karolína spatřuje klíčovou roli rodičů v jejich reálném povědomí o schopnostech jejich dítěte, na podkladě kterém by měl následně probíhat výběr střední školy. Rodiče by dle Karolíny měli mít realistické představy o budoucnosti svého dítěte a neplnit si jeho prostřednictvím své nesplněné ambice. Vybrána by měla být taková škola, která učiní šťastné všechny zúčastněné. Dana považuje za primární spolupráci rodiny se školou. Úspěšnost začlenění žáka do třídního kolektivu a chodu školy také dle ní závisí na skutečnosti, zda rodiče již přijali postižení svého dítěte nebo ne. Petr také dává do popředí aktivní přípravu žáka rodiči na přechod na střední školu. Gabriela neměla nikdy důvod se s rodiči setkat, ale jak uvedla, je ráda, že byla předem informována.

Níže uvedená tabulka (Tabulka č. 16) uvádí souhrn výpovědí z kategorie Osobnostní rysy žáka.

**Tabulka 16** Selektivní protokol – kategorie Osobnostní rysy žáka

<b>Osobnostní rysy žáka</b>	
Anna	<i>„...ona když přišla, tak to bylo takové nejisté, ale potom se rychle vstřebala. Ona byla hrozně šikovná.“</i>  <i>„Musím ale přiznat, že ona si uměla zvyknout. V té naší třídě zapadla krásně.“</i>  <i>„ Ona byla velice pilná... “</i>  <i>„Ona sice se rychle adaptovala, ale přece jenom tam byla na ni vidět taková ta nejistota, možná trošku plachost, nevím, jak bych to přesněji popsala.“</i>



	<p>„Ona se spíš vyrovnala s námi. Já si na ni nemůžu jediným slovíčkem stěžovat. Ona byla opravdu šikovná. V té třídě, tam byli jiní výlupci a na ni bylo spolehnouti.“</p>
Karolína	<p>„...ona je to v podstatě i záležitost charakteru. Což jak víme, ten se měnit v průběhu života může, že ten člověk, když přijde do nové sociální skupiny, což je pro něj třeba ta nová třída na gymnáziu, tak překopává určité svoje životní hodnoty, svoje životní kritéria, protože on na tu školu přichází v době, kdy je ještě tvárný. Dejme tomu v patnácti letech, někteří ještě dříve a právě proto je dobré, když ta škola má stanovené hranice, ať se to týká čehokoli. Chování, známkování, učení, hodnocení, rozvrhu, a že on, když přichází do toho nového prostředí, tak to buď přijímá, nebo to nepřijímá a právě proto já mluvím o tom charakteru, že se může měnit i ten charakter toho člověka, tím že ho utváří ta nová pravidla. Je na něm zase, na kolik je schopen je přijmout, obrousit hrany svoje a přizpůsobovat se. Myslím si tedy, že nějaké ty charakterové vlastnosti, které se utvářejí už v tom dětském věku, tam hrají také významnou roli. To, na kolik je schopen se přizpůsobovat novým podmínkám. Tím, že to přijímá, tak se tím zase zklidní a zase má prostor pro vlastní studium. Aby chápal, že všechno se děje proto, aby byli všichni v klidu, aby byli všichni srovnání, aby věděli, kde jsou mantinely a nemá každý žák tu schopnost v sobě. Někdo to má, někdo to nemá a někdo na tom pracuje. To jsou takové ty věčné dotazy a proč to musíme dělat a proč se musíme přezouvat a proč se nesmí otevřít okno a tím neustálým vysvětlováním, tak žák je neustále rozrušený a vadí mu to. Když se dokáže zklidnit, tak má pak čas na to studium, protože se nemusí věnovat těm okrajovým otázkám.“</p> <p>„Ona byla výjimečně zdatná.“</p>
Dana	<p>„...ano, přesně tak. Tišší, plašší, introvert.“</p> <p>„Je fakt, že nebyla nějak extra sebevědomá a spíše byla plachá.“</p>
Petr	<p>„...byla hodně cílevědomá a zvyklá pracovat více než ostatní spolužáci ve třídě. Nicméně, někdy svůj úspěch bagatelizovala.“</p>
Gabriela	<p>„ Jinak byla velice šikovná holka... “</p> <p>„...byla jinak velice schopná, velice šikovná...“</p> <p>„Musím říct, že ta žákyně byla velice schopná si všechno zařídit sama.“</p>

## Komparace odpovědí v kategorii Osobnostní rysy žáka

V kategorii Osobnostní rysy žáka můžeme porovnat výpovědi Anny, Karolíny, Petra, Gabriely a Dany. Všichni se ve výpovědích shodují, že i přes její introvertnost šlo o pilnou, snaživou, cílevědomou a schopnou žákyni. Karolína dodává, že podle ní má na úspěšné integraci nezastupitelný vliv právě i osobnost žáka.

Následující tabulka (Tabulka č. 17) uvádí souhrn výpovědí v kategorii Projevy poruchy autistického spektra.

**Tabulka 17** Selektivní protokol – kategorie Projevy poruchy autistického spektra

<b>Projevy poruchy autistického spektra</b>	
Anna	<p><i>„...asi ani opravdu ne. Kdybychom nepřijali ten posudek a ani ta maminka by to neřekla, tak bychom to asi nikdo z nás, nevím tedy, pokud kolegové mají větší zkušenosti, ale já bych to osobně nepoznala. Já bych si myslela, že je to taková tichá holka. Nějaký introvert, který nemá příliš kamarádů.“</i></p> <p><i>„... , takže když měli v prvním ročníku plavání, tak já jsem nenápadně řekla holkám, ať se podívají, jestli s nimi na ten bazén přišla. Když jsme šli společně někam, třeba do Městského domu, tak jsem třeba měla to oko, jestli ji vidím, jestli jde s námi, protože to bylo pro ni něco nového.“</i></p>
Karolína	<p><i>„Já se přiznám, že nebyť toho, že mi bylo sděleno oficiální cestou, že ona má potvrzený autismus určité úrovně, to já nevím, jak se to člení, tak bych to na ni nepoznala.“</i></p> <p><i>„...i když pravda je, že někdy byly její projevy zvláštní, ale to jsem pak právě přisuzovala tady tomu a byla jsem pak klidnější, protože jsem věděla, proč asi.“</i></p> <p><i>„To je přesně případ té žákyně. Ona Vám vejde v září do prvního ročníku. Vy víte, že je to ona. Čili nenápadně zaměřujete pozornost, protože si žáka chcete osondovat. Chcete zjistit, jestli se bude vyčleňovat nějak chováním v rámci té třídy. Zjišťuji, že vůbec ne. Zjišťuji to tedy prvního září, druhého září, třetího září a pořád se nic neděje. Člověk se tedy zklidní. Pak mu to připadá divné, že ho na to někdo vůbec upozornil. Na to, že tam má žáka s autismem, protože ona se v podstatě žádným způsobem nevymykala. Nebo to spíš byl takový vzácný případ nenápadných projevů toho autismu.“</i></p>
Dana	<p><i>„...u něj je vyloženež porucha v tom, že on nerozezná vtip. Mu řeknete, ať oběhne 100x školu, že s ním budete hrát na hoňku a on vyrazí.“</i></p> <p><i>„ Nebo ve třídě když vidíte, že vám nedává pozor, že je úplně mimo a jen se dívá z okna, tak si říkáte, když ho máte poprvé,</i></p>

	<p>že nevíte, jestli je to lajdák, jestli je to snilek nebo tomu nerozumí.“</p> <p>„První takové náznaky byly již na adaptačním kurze, kde jsme viděli, že on vždycky přichází pozdě, vždycky nemá nějaké věci, nebyl schopen si ustlat postel, protože tu asi nikdy nestlal, takže to bylo všechno takové těžké.“</p> <p>„Ta studentka, kterou jsem měla možnost učit já, ta by mohla jít studovat cokoliv, protože ta její porucha nebyla až tolik závažná a evidentně když zvládla odmaturovat, tak to IQ bylo dostatečně vysoké“</p> <p>„Jediný požadavek, který ona měla, byl, jestli by ji třída u toho ústního zkoušení mohla neposlouchat, ale to bylo vlastně jediné. To ale není výjimka od intaktních žáků. Ti si to také někdy přejí.“</p> <p>„Nenapadlo by mě, že zrovna ona má takovou nějakou poruchu.“</p> <p>„Mám pocit, že mě požádala, jestli bychom to mohly udělat buď v soukromí, nebo že bych zbytku třídy zadala práci, aby ji ta třída neposlouchala, nevěnovala tolik pozornosti. Víím, že mluvila tišeji. Kdyby ji chtěl někdo poslouchat, tak by měl problém ji slyšet.“</p> <p>„...velkou pomoc nepotřebovala, protože tu poruchu neměla nějak moc extra rozvinutou a myslím si, že čím déle byla v tom kolektivu a čím déle studovala na naší škole, tak tím méně to u ní bylo patrné...“</p> <p>„...poměrně dlouho trvalo, než jsem zjistila, která je vlastně ta s tím autismem. Ta studentka měla opravdu velice lehkou formu...“</p>
Petr	<p>„V rozhovoru bývala často impulsivní (grimasy, výbuchy smíchu, emoce) a neudržela ani dlouho oční kontakt.“</p> <p>„...nebyla úplně ten případ, že pokud by se změnil čas odjezdu vlaku nebo nástupiště, tak by zůstala celý den stát na nádraží.“</p> <p>„Pokud se však přece jen vyskytla situace (zvláště ve sportovní gymnastice), která pro ni představovala určitý stres, byli jsme domluveni na určité zjednodušené variantě provedení nebo kompenzaci.“</p>
Gabriela	<p>„...ten první rok byl pro ni nejsložitější, protože tam byl problém v tom, že se nechtěla moc zapojovat do skupinové práce, nechtěla moc komunikovat, takže pro mě jako pro učitele to bylo docela náročné a myslím si, že pro ni to byla také stresová situace.“</p>

	<p>„...že se na mě moc nedívala, že neudržovala oční kontakt, že se vyhýbala skupinové práci...“</p> <p>„...musela jsem se jí většinou ptát, zda chce odpovědět na tuto otázku, nebo jestli se nechce k nám připojit...“</p> <p>„...s tím mluvením před celou třídou nebylo to úplně ideální, protože byla nervózní, když měla stát přímo přede mnou a takto mluvit, takže vždycky jsem jí dala čas, že když jsem zkoušela nějakého žáka, tak jsem řekla toho žáka a že dále po něm půjde ona a ona tím pádem měla čas se psychicky připravit. Tak to u nás fungovalo nejlépe.“</p>
--	---

### Komparace odpovědí v kategorii Projevy poruchy autistického spektra

V této kategorii si můžeme povšimnout značně rozdílných výpovědí. Zatímco Anna, Dana a Karolína přiznávají, že kdyby nebyly předem upozorněny na diagnózu žákyně, nepojaly by sebemenší podezření na její jinakost a považovaly by žákyni za introvertně založený typ osobnosti. Oproti tomu Gabriela a Petr ve svých hodinách měly dle svých slov možnost setkat se a dá se říct, že i čelit projevům poruchy autistického spektra, které narušovaly běžný chod výuky.

Níže uvedená tabulka (Tabulka č. 18) shrnuje výpovědi případů v kategorii Perspektivnost maturitních oborů dané školy pro žáky s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění.

**Tabulka 18** Selektivní protokol – kategorie Perspektivnost maturitních oborů dané školy pro žáky s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění

<b>Perspektivnost maturitních oborů dané školy pro žáky s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění</b>	
Anna	<p>„Na naší škole, na gymnáziu, si myslím, že ty děti studovat můžou. Je pak otázka, co si vyberou za práci.“</p> <p>„Ona konkrétně šla na vysokou škol...tam si myslím, že je ten předpoklad naprosto luxusní. Opravdu když si to vystuduje a dostane se do práce, kde nebude úplně s lidmi, myšleno v nějakém obrovském kolektivu, tak si myslím, že to bude u této žákyně bez problému.“</p> <p>„Na vysokou školu se dostala, ale tam bude asi potřeba, podle mého názoru, hledat si práci, ve které si vystačí sama se sebou. Ona nebude nikdy vedoucí týmu, ale zase všechno, když narazí na solidního vedoucího, tak splní pěkně, přímo dokonale. Ona je velice pilná. Takže gymnázium dle mě určitě.“</p> <p>„My jsme gymnázium a střední pedagogická škola, tak na té pedagogické škole úplně nevím. Tam se předpokládá, že bude</p>

	<i>pracovat s dětmi a s lidmi a tam nevím, zda by jí to úplně svědčilo.“</i>
Karolína	<i>„No, obory. Na gymnáziu to máme jen jeden obor. To gymnázium je vlastně prostředek k přechodu na vysokou školu, ale myslím si, že třeba na těch pedagogických oborech potom ty holky to uplatnění najdou. To nevím. Tam nesaahají moje zkušenosti a říkám, kdybych měla tu žákyni zařadit, tak bych si troufla říct, že ona by mohla dělat úplně všechno.“  „Ta perspektivnost vyplývá i ze závažnosti té poruchy. Ke každému se musí přistupovat individuálně.“ „Jediné, co bych pro tu maminku mohla udělat je, že bych ji předestřela, co všechno to studium na gymnáziu a následné studium obnáší. Říct, v jakém prostředí se bude pohybovat. Jaké jsou tam nastavená kritéria studijní, školní řád, aby si oni potom mohli doma o tom povykládat, a aby potom rodiče posoudili sami, na kolik by to dítě bylo schopno obor zvládat.“</i>
Dana	<i>„Já když budu mluvit primárně za gymnázium, protože to je tam, kde já vlastně celou dobu učím a vím, jaké předměty se tam vyučují a jsem s tím tak nějak více méně obeznámena, tak se mi to jeví určitě jako perspektivní, jako vystudovat gymnázium a potom řekněme, když někdo řekne, že studuje gymnázium, tak pro mě je to takový mezistupeň na vysokou školu. Takže, za předpokladu, že ten student půjde dál studovat vysokou školu, kterou dokončí, tak mi to gymnázium přijde jako velice dobrá volba, protože si myslím, že si může vybrat ze široké škály maturitních předmětů a potom i následné orientace a pokud se budeme bavit o tom, že ten člověk není většinou výborný v komunikaci s ostatními lidmi, tak on naopak může být výborný badatel, vědec, fyzik a to gymnázium mu právě v tomto tu teoretickou podporu, ty základní znalosti poskytne. Tady nepředpokládám, že by z něho byl vyloženě lékař pracující s dětmi, pediatr, to asi ne. Na druhou stranu pokud z něho bude patolog, tak tam zase si myslí, že by to bylo reálné. Takže to gymnázium určitě ano. Na druhou stranu, když se budeme bavit o pedagogické škole, tak tam bych to úplně neviděla, protože si nemyslím, že by z takového studenta byl dobrý učitel/učitelka v mateřské škole, třeba. To je obor PMP (předškolní a mimoškolní pedagogika) a tam si nemyslím, že by to bylo úplně ideální.“</i>
Petr	<i>„Gymnázium se mi jeví jako perspektivní. Gymnaziální obory poskytují tradičně všeobecný přehled s případným důrazem na jazykové znalosti.“</i>
Gabriela	<i>„Určitě bych zase řekla, že tady je důležité, jak těžká ta porucha je, protože pokud budeme mluvit o pedagogické škole, tak tam se připravují děti, které pak půjdou pracovat ve školkách a tam je ta komunikace nutná a ta spolupráce ve skupině, takže to by určitě nebylo ideální.“</i>

	<p>„Pokud je splněn předpoklad intelektu, tak se mi zdá gymnázium jako perspektivní, na rozdíl od pedagogických oborů.“</p> <p>„...stále vidím tu svoji žákyni, která když nemá svůj den a necítí se dobře a chce být prostě sama, tak bohužel kdyby šla do školky, to by tam neprošlo. To bych určitě nedoporučovala.“</p>
--	---

### **Komparace odpovědí v kategorii Perspektivnost maturitních oborů dané školy pro žáky s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění**

V této kategorii se pedagogové vyjadřovaly k perspektivnosti maturitních oborů, které lze na jejich škole studovat. Podle Anny je gymnázium pro žáka s poruchou autistického spektra perspektivní za předpokladu, že bude dále pokračovat na vysoké škole, na které si vybere obor, který žákovi umožní najít si takovou práci, která bude přívětivá ke specifickým jeho poruchy. O perspektivnosti pedagogického oboru střední školy pro žáky s poruchou autistického spektra není přesvědčena. Karolína uvádí, že by si nikdy netroufla rozhodovat o perspektivnosti nebo vývěru oboru pro žáka s poruchou autistického spektra. Jediné, co by pro žáka nebo jeho zákonné zástupce mohla udělat, by bylo osvětlit chod, požadavky a uplatnění jednotlivých oborů. Dana shledává gymnázium pod podmínkou následného zvládnutí studia na vysoké škole jako velice perspektivní. Oproti tomu pedagogický obor by jednoznačně takovému žákovi nedoporučila. S názorem Dany na perspektivnost oboru gymnázia souhlasí i Petr. I mu se zdá být obor gymnázia perspektivním pro tyto žáky. Gabriela podotýká, že gymnázium je perspektivním oborem, pokud je splněna podmínka intelektu a projevy poruchy nejsou nikterak závažné. Pedagogické obory neshledává ideálními pro žáky s poruchou autistického spektra.

Následující tabulka (Tabulka č. 19) uvádí souhrn výpovědí v kategorii Výběr vhodného oboru střední školy pro žáka s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění.

**Tabulka 19** Selektivní protokol – kategorie Výběr vhodného oboru střední školy pro žáka s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění

<b>Výběr vhodného oboru střední školy pro žáka s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění</b>	
Anna	<p>„...úplně jiné školy možná kdyby se jí líbilo, tak nějaké technické, aby nemusela pracovat ve velkém kolektivu. To si myslím, že by se jí mohlo líbit.“</p> <p>„...úplně ne. Musím se přiznat, že si ji tam neumím představit. Nechci ji podceňovat, možná by byla výborná, ale fakt neumím.“ (předškolní pedagogika)</p>

	<p>„.....to asi ne. To bych řekla, že gymnázium.“</p> <p>„....určitě bych nedoporučila něco jako zdravotku, ale mohla by vystudovat třeba ekonomku. Třeba obchodní akademii. Já si myslím, že kdyby třeba potom vystudovala vysokou školu ekonomickou, tak se dá také pracovat samostatně bez nutnosti pracovat v týmu. Fakt si nedokážu představit, že ona bude pracovat v týmu.“</p>
<p>Karolína</p>	<p>„Já bych se snažila vypíchnout nějaká pro a proti. S čím tam třeba se může setkat. Já bych i sama musela klást otázky, třeba jak si to dítě vede v rodině, jak si vede třeba při vstupu do cizího prostředí, kde je hodně lidí a dokáže se s tím sžít, nebo jestli má návaly paniky. Jestli dokáže pracovat v kolektivu. Jestli je sdílné, nesdílné, uzavřené. Tam podle mě hraje roli tolik kritérií, že to bych si fakt netroufla nabídnout nebo vybrat obor.“</p> <p>„Já právě možná proto, že mám dost zkušeností životních, tak bych byla velice opatrná při doporučování něčeho konkrétního, protože vím, že v současné době je spousta možností, jak dát dohromady všechny ty informace včetně množství škol, tak bych potom hledala pomoc právě u těch odborníků. To znamená u pedagogicko-psychologických poradců, lékařů. Já bych si netroufla nabídnout něco konkrétního. Dělal bych to zase formou průvodce...“</p> <p>„....kladla otázky typu: „Představ si, že.... Představ si, že to tvoje dítě prostě přijde do nějakého provozu ve velké hale v železárnách. Dokážeš si představit, že tam bude v montérkách pracovat se sprostýma chlapama, kteří si nebudou brát servítky a plácají se po zádech a občas se poperou, a že tam tvůj chlapec, ten autista, bude se s něma sžívat každý den 8 hodin?“ Nebo řeknu:„Představ si, že to tvoje dítě je knihomol, tak ať vystuduje třeba knihovnickou školu a bude dělat v knihovně, kde občas přijde nějaký člověk, je za pultem, tam je relativně v bezpečí, Protože tvoje dítě nemá moc rádo lidskou společnost, ale bude muset prohodit pár slov s tím klientem. Bude muset mu najít něco na počítači, poradit, vybrat mu knížku z regálu. Vyhovovalo by mu to?“</p> <p>„Já bych to udělala tak, že bych si sedla k tomu počítači. Otevřela bych seznam středních škol a teď bychom vylučovací metodou vyházeli školy, které by nás nezajímaly, a pak jde o to, aby se skloubily ta postižení žáka s tím pracovním místem, kde by mohl práci vykonávat.“</p>
<p>Dana</p>	<p>„Já bych řekla, že pokud ty schopnosti učit se a i to IQ je na takové výši, že je schopen vystudovat gymnázium a potom i následně vysokou školu, protože jen s gymnáziem nevím, co je</p>

	<p><i>člověk schopen dělat, tak v tom případě bych doporučila studium gymnázia.“</i></p> <p><i>„... ten člověk může být geniální, může mít super IQ, to EQ ani nemusí být až tak nízké, ale způsobí to prostě šílené problémy a tím pádem i neskutečný stres pro toho daného studenta. To je hrozně složitá situace. Určitě ale čím větší EQ, tím si myslím, že v rámci školních kolektivů, tím menší bude problém toho člověka zapojit. Hledat tedy menší školu, menší kolektiv.“</i></p> <p><i>„ První věc je opravdu to IQ. Jestli je to žák základní školy studující více méně bez problému na jedničky, tak potom se můžeme klidně bavit o tom gymnáziu. Nicméně pokud je to autista a ještě tam to IQ je nižší, tak bych se spíše orientovala na buď odbornou střední školu, nebo dokonce učňák. V obou případech bych určitě zohledňovala, jak moc se ta porucha u žáka projevuje a je závažná, protože ten student může být geniální, ale pokud ta porucha je velice silná, tak tam samozřejmě jde o to, zda by on byl vůbec schopen absolvovat tu střední školu a následně i tu vysokou a řekněme, že čím nižší IQ a čím větší porucha autistického spektra, tak tím spíš bych se orientovala na nějaké učňovské obory. Tam bych šla převážně do těch, kde pokud je problém v komunikaci s okolím, tak tam kde nebude moc mezi lidmi, kde nebude moc velká interakce a pokud by byl manuálně zručný, tak bych volila něco takového. Volila bych něco spíše manuálního v závislosti na schopnosti komunikovat.“</i></p> <p><i>„...aby byl více v klidu ten student. Ono záleží i na tom, pokud on prahne nějakým způsobem po vzdělání a vy ho dáte na učňák, kde bude muset dělat praktické činnosti, na který je levý, tak to mu způsobí pravděpodobně více stresu, než kdyby byl na škole, kde se více učí.“</i></p>
Petr	<p><i>„Doporučil bych spíše ekonomické nebo technické (projektanti, programátoři), biologické a chemické (laboranti), apod.“</i></p>
Gabriela	<p><i>„Spíš bych to viděla na takové to uplatnění v práci, kde by ten člověk mohl pracovat spíše sám. Zase na gymnáziu je ta podmínka, aby byl člověk chytrý, protože jinak, kdyby šel třeba na učiliště, tak tam musí být více nadán, aby zvládal tu manuální práci, což když už jde na gympl, tak obecně musí být to dítě nadané, což se nevyklučuje, ani když má tu poruchu.“</i></p> <p><i>„Je to složitě, to by měl být nějaký obor, kde by ten člověk mohl pracovat více samostatně. Kde by to po něm vyžadovalo minimum práce ve skupině.“</i></p> <p><i>„...i jestli by byl třeba více zručný, jestli se více hodí na fyzické práce nebo jestli by měl nějaký talent třeba, to by bylo</i></p>



	<p><i>strašně důležitý. Já vím, že děti které mají poruchy autistického spektra, tak mají většinou nějaký talent, že třeba ta moje studentka byla nadaná na biologii. Ona strašně ráda četla encyklopedie z biologie, tak jak my čteme normální knížky před spaním, tak ona si četla encyklopedie. Také mám kamarádku, jejíž dítě má spíše těžší formu, ale moc pěkně maluje, takže tam bych volila obor, ve kterém to malování může uplatnit a bude tam spokojené.“</i></p>
--	--

### **Komparace odpovědí v kategorii Výběr vhodného oboru střední školy pro žáka s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění**

V této kategorii se oslovení pedagogové vyjadřovali k výběru vhodného oboru střední školy pro žáka s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění. Výběr nebyl omezen nabídkou oborů školy, na které učí. Anna by se ve výběru rozhodně zaměřila na obory, které umožňují po jejich absolvování pracovat samostatně bez nutnosti kooperace v týmu. Ideální se Anně jeví technické a ekonomické obory. Za nevhodné považuje pedagogické obory a obory zdravotnické. Karolína by výběr jednoznačně nechala na rodičích popřípadě odbornících ze školských poradenských zařízení. Ona sama by se spíše viděla v roli průvodce, který zákonnému zástupci nebo žákovi nastíní pravděpodobný běžný školní a následně pracovní den a upozorní na možná rizika. Pro Danu hraje rozhodující vliv pro výběru vhodného oboru úroveň inteligence spolu se závažností projevů poruchy. Pokud by šlo o žáka s vysokým intelektem a mírnými projevy, jednoznačně by doporučila gymnázium. Pokud by ale šlo o žáka, jehož inteligence nedosahuje potřebné úrovně nebo projevy jeho poruchy jsou závažné, popřípadě kombinace těchto faktorů, volila by spíše učňovské obory. Ty by následně vybírala podle manuální zručnosti žáka. Petrovi se jeví jako nejideálnější obory ekonomické, technické, biologické a chemické. Gabriela dává za pravdu Anně s tím, že nejlepší by byly obory, po jejichž absolvování může dotyčný pracovat samostatně. Důraz Gabriela klade také na nadání. Pokud je dítě v nějakém směru nadané a toto nadání mu dělá radost, volila by související obor. Tím pádem by se určitě nebránila ani uměleckým oborům středních škol. Gymnázium by doporučovala v případě splnění podmínky vyšší inteligence.

## 5 Shrnutí výsledků výzkumu

V této části textu se autorka bude věnovat hloubkové interpretaci získaných výsledků, které se bude snažit zasadit do kontextu dle svých postřehů.

### **VO1: Co to jsou dle pedagogů studijní předpoklady?**

Autorka již při prvotní rešerši na dané téma došla ke zjištění, že aktuálně nenabízí domácí ani zahraniční odborné prameny ucelené vymezení pojmu studijní předpoklady. Tyto prameny sice operují se zmíněným termínem, ale již nenabízí podrobnější specifikaci pojmu. Vzniklá skutečnost se stala podnětem pro stanovení výzkumné otázky, která cílí na subjektivní vymezení pojmu pedagogů.

Z realizovaných rozhovorů vyplývá, že pro oslovené pedagogy představují studijní předpoklady soubor schopností, dovedností, vlastností a osobnostních rysů, které danému jedinci umožňují zvládat požadavky studia na něj kladené.

### **VO2: Co vše je dle pedagogů zahrnuto pod pojmem studijní předpoklady?**

Výzkumná otázka č. 2 plynule navazuje a podrobně rozvádí výzkumnou otázku č. 1. Podle oslovených pedagogů se studijní předpoklady skládají z širokého spektra dílčích částí. Často zmiňovaný byl intelekt, který tvoří nezastupitelnou a determinující roli v tomto celku. Na podkladě intelektové úrovně by pak podle pedagogů měl probíhat výběr adekvátního oboru vzdělávání. Intelekt jde pak ruku v ruce s kompetencemi k učení, které jsou majoritní dílčí částí studijních předpokladů. Dále dle pedagogů spadá pod studijní předpoklady samostatnost a organizovanost. Samostatností míní schopnost zvládat domácí přípravu i se samostatně vypořádat s prací v hodinách. Organizační schopnosti jsou zase klíčové pro systematickosti v učení i v práci ve výuce. Organizace se také dotýká hospodaření s časem ať už v domácí přípravě či během zkoušky. Pedagogové také řadí k studijním předpokladům flexibilitu jedince. Žák by dle nich měl při nástupu na střední školu být schopen podřídit se pravidlům dané školy, respektovat je včetně respektu k autoritám. Dalším studijním předpokladem je kompetence k řešení problémů, protože s těmi se podle pedagogů každý žák během studia setká, i když je pak na stresové odolnosti každého, kolik těch problémů bude a jak budou velké. Součástí studijních předpokladů jsou dle dat vyplývajících z rozhovorů kompetence sociální a komunikativní, bez kterých by byl průběh výuky ve velké míře omezen až znemožněn. Ke komunikativním kompetencím řadí Gabriela i nadání pro cizí jazyk. Někteří pedagogové také zařazují do studijních předpokladů faktor prostředí, do kterého mimo jiné řadí i rodiče. Ti dle

nich sehrávají klíčovou roli ve výběru studijního oboru a tím pádem i toto jejich rozhodnutí ovlivňuje úspěšnost či neúspěšnost studia a celkový jeho průběh.

### **VO3: Které studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra jsou z pohledu pedagogů nezbytné pro zdárné absolvování středoškolského oboru, který je zakončen maturitní zkouškou?**

Z výpovědí oslovených pedagogů vyplývá, že pro studium maturitního oboru je u všech žáků podstatná vyšší úroveň již zmíněných studijních předpokladů, které determinují úspěšnost studia, avšak na podkladě svých zkušeností usuzují, že u žáků s poruchou autistického spektra hraje významnou roli úroveň komunikativních kompetencí a kompetencí sociálně-personálních. V průběhu studia žáků s poruchou autistického spektra shledávali pedagogové tyto oblasti jako nejvíce svázané s poruchou a nejvíce ovlivňující průběh studia včetně zvládnutí ústních částí maturitních zkoušek. Dále pedagogové dodávají, že u žáků s poruchou autistického spektra řadí ke studijním předpokladům i závažnost projevů této poruchy. Tato specifická část studijních předpokladů má pak dle nich majoritní vliv na zdárnost studia, jelikož projevy mohou ve své závažnosti zastínit ostatní studijní předpoklady, které svoji úrovní předznamenávají zdárné ukončení studia.

#### **Dílčí cíl**

Za dílčí cíl si autorka stanovila zjistit perspektivnost studia maturitních oborů žákem s poruchou autistického spektra vzhledem k možnosti následného uplatnění na trhu práce z pohledu pedagogů těchto oborů. Z rozhovorů vyplývá, že pedagogové shledávají studium maturitních oborů žáky s poruchou autistického spektra jako perspektivní za podmínky splnění určitých kritérií. Tato kritéria se liší v závislosti na oboru vzdělávání.

Pro obor gymnázia je hlavním kritériem utvářejícím perspektivnost skutečnost, že studijní předpoklady žáka s poruchou autistického spektra dosahují takové úrovně, že tento žák je následně schopný pokračovat ve studiu na vysoké škole a toto studium zdárně ukončit.

Součástí studia oborů kategorie M jsou odborné praxe, jejichž absolvování podmiňuje splnění studijních povinností žákem. Výuku na těchto školách tvoří zpravidla i prakticky zaměřené předměty, bez kterých se žák během studium neobejde. Zaměření oboru také určuje, zda je následný výkon povolání možný realizovat samostatně nebo v týmu, popřípadě početné skupině. Z toho důvodu hodnotí pedagogové u oborů kategorie M jako majoritní kritérium schopnost žáka absolvovat praktickou část výuky. Na podkladě tohoto kritéria pak oslovení

pedagogové shledávají některé obory kategorie M jako více či méně vhodné pro žáka s poruchou autistického spektra a při výběru apelují na konstruktivní kritičnost a v první řadě znalost rodičů svého dítěte a žáka k sobě samému. Pedagogové považují za perspektivní ty obory kategorie M, které umožňují žákovi praktickou část výuky konat individuálně nebo alespoň v málo početné skupině. Od toho se dále odvíjí i podmínky, ve kterých je povolání po ukončení vzdělávání realizováno. Z tohoto důvodu pedagogové označují za perspektivní obory technicky, ekonomicky, biologicko-chemicky zaměřené. Za neperspektivní považují obory pedagogické a zdravotnické.

## 6 DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Dle autorky je v první řadě nutné zdůraznit fakt, že se jedná o první kvalitativně orientovanou vědeckou práci autorky. I přes to autorka věří, že se jí podařilo naplnit cíl práce, tedy identifikovat, analyzovat a popsat studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra související se vzděláváním na maturitních oborech středních škol včetně jejich zdárného absolvování podle zkušeností vybraných pedagogů. Taktéž je dle autorky nutné podotknout, že veškeré získané výsledky se vztahují ke konkrétnímu případu a nelze je tak celoplošně globalizovat.

Z výsledků výzkumného šetření je ukazuje, že vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra na oboru gymnázia vnímají pedagogové vesměs pozitivně. Přestože pedagogové přiznávají, že se během studia vyskytly problematické aspekty plynoucí z diagnózy, daly se při dodržení určitých pravidel a systému práce překonat. Dle jejich zkušeností na tom má podíl celková spolupráce týmu tvořeného pedagogy, žákem a rodinou spolu s realistickými představami rodičů o svém dítěti s hendikepem a požadavky na něj kladenými. Toto zjištění by se dle autorky mohlo stát podnětem pro další empirické šetření ve větším rozsahu, než byla tato pilotní studie, jelikož účastníci pilotní studie měli veskrze pouze pozitivní zkušenosti se spoluprací rodiny. Výjimku tvořila pouze Dana, která během své pedagogické praxe měla možnost setkat se se spolupracujícími rodiči i těmi nespolupracujícími.

V průběhu výzkumu měla autorka možnost ověřit, zda je mezi pedagogy rozšířená jakákoli definice nebo alespoň vymezení studijních předpokladů, na které autorka při řešení nenarazila. Pedagogové v rozhovorech přiznali, že je otázka na vymezení studijních předpokladů překvapila a že za dobu svých studií ani za celou pedagogickou praxi, která u některých dotazovaných přesahovala 30 let, se nesetkali s odbornou definicí ani vymezením tohoto pojmu, na rozdíl od samotného pojmu, se kterým přicházeli a přichází do styku velice často. V rozhovoru se tedy snažili o vlastní vymezení termínu na podkladě svých pocitů, zkušeností a osobního přístupu. Je podstatné zmínit, že i když dodnes neexistuje definice studijních předpokladů a každý z rozhovorů probíhal individuálně, pedagogové se ve svých výpovědích shodovali. Za uvážení by tedy dle autorky stálo, zda by se vymezení vzniklé na podkladě této pilotní studie nemohlo stát základní bází pro vznik definice tohoto termínu.

Za problematické dílčí části studijních předpokladů u žáků s poruchou autistického spektra lze dle zkušeností pedagogů považovat komunikativní a sociálně personální kompetence. Ty bývají nejvíce poruchou zasaženy a oslabení se manifestuje v každodenní

výuce. Pedagogové ale zmiňují, že po čase usilovné práci, která spočívala v přizpůsobení výuky a postupném zvyšování nároků na žákyni, zaznamenali velké zlepšení žákyně v těchto kompetencích. Je nutno podotknout, že úspěch dle nich v tomto pokroku sehrály i osobnostní rysy žákyně. Jedním dechem pedagogové dodávají, že šlo dle jejich slov o žákyni s lehkým typem této poruchy a nejsou si jisti, zda by stejných pokroků dosáhli u žáků s těžkou formou. Zde se jeví za vhodnou intervence zaměřená na oslabené studijní předpoklady ještě před nástupem na střední školu, aby došlo k včasnému posílení oslabených částí a mohlo tak v ideálním případě samotné středoškolské studium od začátku probíhat s minimálním narušením. Za samozřejmý se jeví i fakt, že by žák měl nastoupit takový vzdělávací obor, který je úměrný úrovni jeho studijních předpokladů spolu s projevy poruchy autistického spektra. Na místě se tak jeví možnost vzniku katalogu oborů středních škol, kde by každý obor předkládal požadavky na úroveň studijních předpokladů a mohlo tak dojít k výběru optimálního oboru pro žáka s poruchou autistického spektra, potažmo s jakýmkoli jiným hendikepem. Autorka si je ale i tak vědoma, že ani tato brožura by nezaručovala reálnost ambicí zákonných zástupců žáka s poruchou autistického spektra.

Neplánovaně ze studie vyplynulo zjištění o nízkém povědomí pedagogů o poruchách autistického spektra. Jelikož se aktuálně jedná o poruchu, která je v centru odborné i laické veřejnosti a díky inkluzi ze žáci s poruchou autistického spektra čím dál více dostávají do škol hlavního proudu, můžeme toto zjištění považovat za alarmující. Dle autorky by se i tato skutečnost měla stát podnětem pro další vědecké bádání, jehož východiskem by se měl stát plán nápravy.

# ZÁVĚR

Cílem práce bylo identifikovat, analyzovat a popsat studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra související se vzděláváním na maturitních oborech středních škol včetně jejich zdárného absolvování podle zkušeností vybraných pedagogů.

V teoretickém rámci práce je představena sumarizaci základních pojmů, které se dle autorky vztahují k probíranému tématu. První kapitola teoretického rámce poskytuje stručný přehled základní terminologie a její vývoj. Následující tři kapitoly se pak věnují aktuálnímu vymezení pervazivních vývojových poruch a poruchy autistického spektra. Tyto kapitoly poskytují vhled do problematiky a rozdílnosti definic, vymezení, kategorizace a požadavcích na diagnostická kritéria z pohledu dvou světově uznávaných manuálů a to Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených poruch a Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch. Pátá kapitola se zabývá charakteristikou jedince s poruchou autistického spektra v období dospívání, v níž se autorka snažila postihnout charakteristiku všech oblastí osobnosti jedince, která mohou vykazovat specifickou typickou pro tuto poruchu. V následující kapitole autorka prezentuje zjištěné poznatky o studijních předpokladech, podrobněji se pak věnuje vlivu poruchy autistického spektra na studijní předpoklady daného jedince. Sedmá kapitola tvoří rozsáhlou část textu pojednávající o struktuře vzdělávání na středních školách v České republice. V kapitole se autorka věnuje druhům středních škol, přijímacím řízením, možným formám zakončení i jednotlivým studijním oborům. Osmá kapitola s názvem inkluzivní vzdělávání v sobě zahrnuje vymezení pojmu inkluze a integrace včetně prezentace rozdílů mezi těmito přístupy a zmíněno je i legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání v České republice. Poslední kapitola prezentuje poznatky z oblasti uplatnitelnosti jedinců s poruchou autistického spektra na trhu práce. K empirické části práce se autorka rozhodla přistupovat kvalitativně. Podrobný popis užití metody, volby případů, sběru dat, způsobu analýzy atd. je uveden v metodickém rámci této práce. Vzhledem ke specifčnosti zvoleného tématu a absence již uskutečněných vědeckých výzkumů na toto téma se autorka rozhodla studii pojmout coby pilotní studii, která v ideální případě poslouží k získání základních východisek pro realizaci dalších, větších studií. Studie se neobešla bez limitů, kterým se autorka věnuje v samostatné podkapitole. Výzkumné šetření probíhalo na střední škole, kde se žáci s poruchou autistického spektra vzdělávali na oboru gymnázia a pedagogové s nimi mají vesměs pozitivní zkušenosti. U obou žáků jde o vysokofunční autismus. V tomto ohledu by bylo vhodné v rámci dalšího

výzkumného šetření oslovit větší počet středních škol s obory kategorie K i M, na kterých jsou nebo byli vzděláváni žáci s různými typy poruchy autistického spektra.

Výsledky prokázaly oslabení některých studijních předpokladů o osob s poruchou autistického spektra. Za problematické a nejvíce ovlivňující úspěšnost u maturitních zkoušek se dle výpovědí pedagogů jeví složky komunikativních kompetencí a kompetencí sociální a personální. Celé studium je pak dle pedagogů ovlivňováno i závažností projevů poruchy, které mohou i přes vysoký intelekt žáka znemožňovat studium maturitního oboru. I z toho důvodu se pak pedagogům jeví některé z oborů jako perspektivnější než jiné. Ve výsledcích jsou rozpracovaná kritéria, kterými by se dle pedagogů měl žák i zákonní zástupci řídit při výběru vhodného oboru sekundárního vzdělávání.

Závěrem je možné konstatovat, že cíl práce byl splněn. Autorka identifikovala, analyzovala a popsala studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra související se vzděláváním na maturitních oborech středních škol včetně jejich zdárného absolvování podle zkušeností vybraných pedagogů.



# SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

1. ADAMUS, Petr. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-661-4.
2. ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
3. BAČÁKOVÁ, Markéta. *Vzdělávání v České republice: příručka pro rodiče* [online]. 2. Praha: © 2011 Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky, 2017 [cit. 2020-02-21]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Michaela/Downloads/UNHCR\\_-\\_Vzdelavani\\_v\\_CR-prirucka\\_pro\\_rodice\\_-\\_CZ.pdf](file:///C:/Users/Michaela/Downloads/UNHCR_-_Vzdelavani_v_CR-prirucka_pro_rodice_-_CZ.pdf)
4. BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.
5. BELZ; SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
6. BENDO VÁ, P., ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.
7. CUMO, Christopher M. *What You Need to Know about Autism* [online]. Santa Barbara, California: Greenwood, 2019 [cit. 13. 11. 2019]. ISBN 978-1-4408-6293-9. Dostupné z: <https://eds.a.ebscohost.com>
8. FREY, M. C., & DETTERMAN, D. K. (2003). *Scholastic Assessment or g? The Relationship Between the Scholastic Assessment Test and General Cognitive Ability*. *Psychological Science*, 15(6), 373–378. Získáno z <http://www.psychologicalscience.org/pdf/ps/frey.pdf>
9. GILLBERG, CH.; PEETERS, T. 2003. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-856-2.
10. HAJZLAR, Štěpán. *Člověk s autismem ve vaší firmě? HR profí* [online]. 2017, 2018(2) [cit.2020-02-11]. Dostupné z: [https://nautis.cz/\\_files/userfiles/Novinky/clanek\\_Clovek\\_s\\_autismem\\_ve\\_vasi\\_firme.pdf](https://nautis.cz/_files/userfiles/Novinky/clanek_Clovek_s_autismem_ve_vasi_firme.pdf)
11. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přepracované rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
12. HOWLIN, P. 2005. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-041-0.

13. HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.
14. *International Classification of Diseases 11th Revision, The global standard for diagnostic health information* [online]. ICD-11: ©2019 [cit. 25. 11. 2019]. Dostupné z: <https://icd.who.int>
15. JELÍNKOVÁ, M. *Autismus II. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000.
16. Kolektiv autorů. *Metodika podpory osob s PAS při uplatnění na pracovním trhu*. APLA Jižní Morava: Asociace pomáhající lidem s autismem APLA-JM o.s., 2014.
17. KUČEROVÁ, Helena. *Psychiatrické minimum*. 1. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4733-0.
18. KUNCEL, N. R., & Hezlett, S. A. (2010). *Fact and Fiction in Cognitive Ability Testing for Admissions and Hiring Decisions*. *Current Directions in Psychological Science*, 19, 339-345. Získáno z: <http://apsychoserver.psych.arizona.edu>
19. LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
20. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023* [online]. 2019 [cit. 11. 12. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>
21. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. 2019 [cit. 8. 12. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>
22. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. 2019 [cit. 8. 12. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
23. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Školský zákon v konsolidovaném znění* [online]. 2016 [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty3/skolsky-zakon-v-konsolidovanem-zneni-ucinnem-od-1-9-2016>.
24. Ministerstvo zdravotnictví České republiky: *Světová zdravotnická organizace schválila jedenáctou revizi Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. MZČR: ©2010 [cit. 25. 11. 2019]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/>
25. MKN-10: *mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů : desátá revize : obsahová aktualizace k 1.1.2018*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.

26. PARISI, Antonio a Sara PARISI. *Autism, 75 years of history: From psychoanalysis to neurobiology*. *AIMS Molecular Science* [online]. 2019, 6(1), 20-26 [cit. 13. 11. 2019]. DOI: 10.3934/molsci.2019.1.20. ISSN 23720301.
27. Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky: *Listina základních práv a svobod* [online]. PSP ©2012, [cit. 8. 12. 2019]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.
28. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
29. RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.
30. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>
31. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
32. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 23 – 41 – M/01 Strojírenství* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: [http://zpd.nuov.cz/velkove\\_lm.html](http://zpd.nuov.cz/velkove_lm.html)
33. *Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/koncepce-kk>
34. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
35. ŘEZÁČ, Jan. *Výběr metodou sněhové koule*. In: Sociologická encyklopedie [online]. Praha: Sociologickým ústavem AV ČR, 2017, 9. 3. 2018 [cit. 2020-04-09]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/V%C3%BDb%C4%9Br\\_metodou\\_sn%C4%9Bhov%C3%A9\\_koule](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/V%C3%BDb%C4%9Br_metodou_sn%C4%9Bhov%C3%A9_koule)
36. SARCINO, J., NOSEWORTHY, J., STEIMAN, M., REISINGER, L., FOMBONNE, E. Diagnostic and Assessment Issues in Autism Surveillance and Prevalence. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 2010, roč. 22, č. 4, s. 317-330. ISSN 1573-3580. [Dostupné z databáze SpringerLink].
37. SCHUH, J. H., UPCRAFT, M. L., (Eds.). 2001. *Assessment practice in student affairs*. San Francisco. Jossey-Bass.
38. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

39. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.
40. *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě: Česká republika* [online]. 2009/10. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – ÚIV Národní oddělení EURYDICE, 2009 [cit. 2020-02-21]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Michaela/Downloads/educz\\_0910.pdf](file:///C:/Users/Michaela/Downloads/educz_0910.pdf)
41. STRUNECKÁ, Anna. *Přemůžeme autismus?*. Petrovice: ProfiSales, 2016. ISBN 978-8087494-23-3.
42. *STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ*. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Národní ústav pro vzdělávání, c2011-2020 [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/stredni-vzdelavani>
43. ŠANTRŮČEK, Miroslav. *Mezinárodní klasifikace nemocí: mezinárodní statistická klasifikace nemocí, úrazů a příčin smrti ve znění 9. decenální revize*. Praha: Avicenum, 1978, 562 s. ISBN (Váz.).
44. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
45. TEMPLE, Grandin. *Choosing the Right Job for People with Autism or Asperger's Syndrome* [online]. INDIANA UNIVERSITY BLOOMINGTON, 1999 [cit. 2020-02-13]. Dostupné z: <https://www.iidc.indiana.edu/irca/articles/choosing-the-right-job-for-people-with-autism-or-aspergers-syndrome>
46. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
47. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. Vyd. 2. Praha: APLA Praha, 2008, 60 s.
48. VÁGNEROVÁ, M.; HADJ-MOUSSOVÁ, Z.; ŠTECH, S. 2004. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-929-4.
49. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008, ISBN: 978-80-7367-414-4
50. ZACHAROVÁ, E. *Základy vývojové psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012. ISBN 978-80-7464-220-3
51. *Zákon č. 561/2004 Sb.*, ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast9>

## SEZNAM TABULEK

<b>Tabulka 1</b> Integrace vs. inkluze.....	33
<b>Tabulka 2</b> Netříděná metatabulka – Anna.....	48
<b>Tabulka 3</b> Netříděná metatabulka – Karolína .....	51
<b>Tabulka 4</b> Netříděná metatabulka – Dana.....	56
<b>Tabulka 5</b> Netříděná metatabulka – Petr .....	61
<b>Tabulka 6</b> Netříděná metatabulka – Gabriela.....	63
<b>Tabulka 7</b> Selektivní protokol – kategorie Vymezení pojmu stud. předpokladů pedagogy ..	66
<b>Tabulka 8</b> Selektivní protokol – kategorie Studijní předpoklady vztahující se ke studiu maturitních oborů.....	67
<b>Tabulka 9</b> Selektivní protokol – kategorie Rozdíly mezi studijními předpoklady intaktních žáků a žáků s poruchou autistického spektra .....	69
<b>Tabulka 10</b> Selektivní protokol – kategorie Studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra podmiňující zdárné absolvování maturitního oboru .....	71
<b>Tabulka 11</b> Selektivní protokol – kategorie Povědomí pedagogů o poruchách autistického spektra.....	72
<b>Tabulka 12</b> Selektivní protokol – kategorie Komunikativní kompetence .....	74
<b>Tabulka 13</b> Selektivní protokol – kategorie Kompetence k učení .....	76
<b>Tabulka 14</b> Selektivní protokol – kategorie Kompetence sociální a personální .....	77
<b>Tabulka 15</b> Selektivní protokol – kategorie Role zákonných zástupců .....	78
<b>Tabulka 16</b> Selektivní protokol – kategorie Osobnostní rysy žáka.....	80
<b>Tabulka 17</b> Selektivní protokol – kategorie Projevy poruchy autistického spektra.....	82
<b>Tabulka 18</b> Selektivní protokol – kategorie Perspektivnost maturitních oborů dané školy pro žáky s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění .....	84
<b>Tabulka 19</b> Selektivní protokol – kategorie Výběr vhodného oboru střední školy pro žáka s poruchou autistického spektra s ohledem na následné pracovní uplatnění.....	86

# **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 – INFORMOVANÝ SOUHLAS

Příloha č. 2 – STRUKTURA ROZHOVORU

Příloha č. 3 – TABULKA KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

# PŘÍLOHA Č. 1 - INFORMOVANÝ SOUHLAS

## Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

Jmenuji se Michaela Prášilová, studuji na Univerzitě Palackého v Olomouci studijní program Speciální pedagogika, obor Speciální pedagogika - poradenství. Tímto bych Vás chtěla požádat o spolupráci na výzkumném šetření, které bude sloužit ke zpracování výzkumu k mé magisterské práci.

Práce je věnována tématu studijních předpokladů žáků s poruchou autistického spektra na maturitních oborech středních škol. Aby mohly být získaná data kvalitně zpracována, bude rozhovor nahráván na nahrávací zařízení. Získaná data budou uložena pouze v mém osobním počítači, proto je jakékoliv neoprávněné užívání vyloučeno.

Účast na tomto šetření je dobrovolná.

Budu ráda, pokud se rozhodnete k účasti na tomto výzkumu. Ráda Vám zodpovím všechny dotazy ohledně šetření, jeho průběhu, popřípadě k mé osobě.

Kontaktovat mě můžete na této emailové adrese, tel. čísle:

Email:

Tel:

Pokud tedy s účastí souhlasíte, připojte níže Váš podpis, jehož prostřednictvím vyjadřujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

## Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném šetření. Výzkumník mě informoval o podstatě výzkumu a seznámil mě s cíli, metodami a postupy, které budou při šetření používány. Souhlasím, že všechny získané údaje budou v anonymní podobě použity jen pro účely výzkumu, a že výsledky mohou být v anonymní podobě publikovány. Souhlasím, že audionahrávky budou nedílnou součástí analytické části diplomové práce a budou následně přepsány do písemné podoby, ve které budou podrobeny analýze. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na šetření odstoupit, a to bez udání důvodu. Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba a druhý výzkumník.

V .....Dne..... Podpis.....

V..... Dne .....Podpis.....

## PŘÍLOHA Č. 2 – STRUKTURA ROZHOVORU

### Struktura rozhovoru

#### Otázky zjišťující splnění kritérií výzkumu

- Jaká je Vaše profese?
- Na jakém typu školy svou profesi vykonáváte?
- Máte zkušenosti s žáky s poruchou autistického spektra na Vaší škole?
- Máte zkušenost se zdárným absolvováním maturitního oboru žáky s poruchou autistického spektra na Vaší škole?

#### Otázky vycházející z výzkumné otázky

- Co si představíte pod pojmem studijní předpoklady?
- Jaké studijní předpoklady se dle Vás vážou se vzděláváním na maturitních oborech středních škol?
- Co vše víte o poruchách autistického spektra?
- Liší se dle Vás studijní předpoklady intaktních žáků a žáků s poruchou autistického spektra?
  - Pokud ano, jak?
- Jakými studijními předpoklady, popřípadě v jaké úrovni, by měl žák s poruchou autistického spektra operovat, aby byl ve studiu maturitního oboru úspěšný?
- Jeví se Vám s ohledem na následné možné pracovní uplatnění osob s poruchou autistického spektra na trhu práce studium na některém z maturitních oborů vaší školy jako perspektivní?
  - Pokud ano, které a proč?
  - Pokud ne, proč?
- Na základě Vašich zkušeností, které středoškolské obory vzdělávání byste doporučil/a žákům s PAS s ohledem na možnosti jejich pracovního uplatnění?



## PŘÍLOHA Č. 3 – TABULKA KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

### Klíčové kompetence

Jelikož si autor uvědomuje, že pro koncept studijních předpokladů prozatím neexistuje jednotná definice, která by přesně vymezovala obsah tohoto pojmu a může se tak stát těžko uchopitelným termínem, rozhodla se autorka pro prostudování naší i zahraniční odborné literatury vycházet z předpokladu, že studijní předpoklady můžeme považovat za soubor všech kvalit žáka, které ho vybavují schopnostmi potřebnými pro osvojení klíčových kompetencí, jakožto cíle vzdělávacího procesu.

S přihlédnutím k zaměření diplomové práce uvádí autorka klíčové kompetence vycházející z Rámcových vzdělávacích programů pro gymnázia a pro obory vzdělání kategorie M.

<b>Klíčové kompetence, RVP pro gymnázia</b>	<b>Klíčové kompetence, RVP pro střední odborné vzdělání kategorie M</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kompetence k učení</li><li>• Kompetence k řešení problémů</li><li>• Kompetence komunikativní</li><li>• Kompetence sociální a personální</li><li>• Kompetence k občanství</li><li>• Kompetence k podnikavosti</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kompetence k učení</li><li>• Kompetence k řešení problémů</li><li>• Kompetence komunikativní</li><li>• Kompetence sociální a personální</li><li>• Občanské kompetence a kulturní povědomí</li><li>• Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám</li><li>• Matematické kompetence</li><li>• Kompetence využívat prostředky komunikačních technologií a pracovat s informacemi</li><li>• Odborné kompetence</li></ul>

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Michaela Prášilová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra ke studiu maturitních oborů na středních školách
<b>Název práce v angličtině:</b>	Study assumptions of pupils with autism spectrum disorder to study graduation courses in secondary schools
<b>Anotace práce:</b>	Cílem práce bylo identifikovat, analyzovat a popsat studijní předpoklady žáků s poruchou autistického spektra související se vzděláváním na maturitních oborech středních škol včetně jejich zdárného absolvování podle zkušeností vybraných pedagogů. Práce je pojata jako pilotní studie. Pro zpracování výzkumného šetření bylo využito kvalitativního přístupu. K realizaci výzkumného šetření byl zvolen design případové studie. Pro sběr dat autorka využila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumného šetření se zúčastnilo 5 případů. Získaná data byla zpracována metodou analýzy dat případové studie. Na základě analýzy dat bylo odpovězeno na výzkumné otázky a byl naplněn cíl práce.
<b>Klíčová slova:</b>	Studijní předpoklady, porucha autistického spektra, maturitní obory vzdělávání, inkluzivní vzdělávání, kvalitativní přístup, polostrukturovaný rozhovor
<b>Anotace v angličtině:</b>	The aim of thesis is to identify, analyse and describe study assumptions of pupil with autism cpectrum disorder to study graduation courses in secondary school including their successful completion from the view of selected teachers. The thesis is taken as a pilot study. For the author's survey, the qualitative approach was used. The design of personal case study was applied to design the research. The semi-structured interview was used for data collection. The research was attended by 5 cases. Gained data were processed by the analysis of case study data. Based on the data analysis the research questions were answered and the research objective was fulfilled.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Study assumptions, autism spectrum disorder, graduation courses, inclusive education, qualitative approach, semi-structured interview
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Informovaný souhlas, Struktura rozhovoru, Tabulka klíčových kompetencí
<b>Rozsah práce:</b>	104
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk