

# **Integrace žáků s poruchami autistického spektra do hlavního vzdělávacího proudu**

Jakub Štěpánek

---

Bakalářská práce  
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jakub Štěpánek**  
Osobní číslo: **H140051**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Integrace žáků s poruchami autistického spektra do hlavního vzdělávacího proudu**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pervazivních vývojových poruch, edukace žáků s poruchami autistického spektra a jejich integrace do hlavního vzdělávacího proudu.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ADAMUS, Petr. Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. 182 s. ISBN 978-80-7464-661-4.

GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-856-2.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. 271 s. ISBN 978-80-7367-898-2.

THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika. 197 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

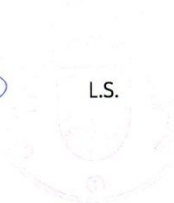
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Renata Polepilová**

Datum zadání bakalářské práce: **7. prosince 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 7. prosince 2016

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 24.4.2017



*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Abstrakt česky

Bakalářská práce se zabývá integrací žáků s poruchami autistického spektra do hlavního vzdělávacího proudu. Teoretická část vymezuje terminologii a teoretické poznatky z oblasti pervazivních vývojových poruch, shrnuje specifika a možnosti edukace žáků s poruchami autistického spektra a podává teoretická východiska integrace těchto žáků do běžných základních škol. Praktická část je prezentována kvantitativním výzkumem, jehož cílem je formou vlastního dotazníkového šetření u cílové skupiny pedagogů základních škol zmapovat jejich postoje k integraci žáků s poruchami autistického spektra do hlavního vzdělávacího proudu, jakožto i analyzovat současný stav, průběh a možnosti integrace a s ní spjaté následné edukace těchto jedinců v běžných základních školách Zlínského kraje.

Klíčová slova: pervazivní vývojové poruchy, poruchy autistického spektra, autismus, edukace, integrace, strukturované učení, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga

## **ABSTRACT**

Abstrakt ve světovém jazyce

The bachelor thesis deals with the integration of pupils with autistic spectrum disorders into the mainstream education. The theoretical part describes the terminology and theoretical findings in the area of pervasive developmental disorders, summarizes the specifics and possibilities of education of these pupils and suggests theoretical solutions of their integration into regular primary schools. The practical part is then presented by quantitative research, which explores the attitude of focus groups of primary school teachers towards the integration of pupils with disorders of autistic spectrum into the main educational system through my own questionnaire survey; as well as the analysis of current situation, progression and possibilities of integration and following education of these individuals in regular primary schools in region Zlin.

Keywords: pervasive developmental disorders, autistic spectrum disorders, autism, education, integration, structured learning, individualized education program, teaching asistent

Rád bych touto cestou poděkoval paní Mgr. Renatě Polepilové za její ochotu, cenné rady a odborné vedení mé bakalářské práce a současně děkuji celé své rodině a spolupracovníkům za jejich enormní trpělivost a podporu při její realizaci.

Motto: *“Autismus nabízí šanci koukat s úžasem a otevřenýma očima na svět, který bychom jinak mijeli.”*

Dr. Colin Zimbleman, Ph.D.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY</b> .....	<b>12</b>
1.1 PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY V HISTORICKÉM KONTEXTU .....	12
1.1.1 Histografická východiska PAS v mezinárodním kontextu .....	13
1.1.2 Histografická východiska PAS v České republice.....	14
1.2 ETIOLOGIE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	15
1.3 EPIDEMIOLOGIE AUTISMU.....	18
1.4 DIAGNOSTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	19
1.4.1 Triáda problémových oblastí.....	20
1.4.2 Nespecifické variabilní rysy u osob s PAS .....	25
1.4.3 Diagnostické testy .....	27
1.4.4 Diferenciální diagnóza versus komorbidita v oblasti PAS .....	28
1.5 KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	29
<b>2 EDUKACE ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA</b> .....	<b>39</b>
2.1 SPECIFIKA EDUKACE ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	39
2.2 VÝCHOVNÁ INTERVENCE U DĚTÍ S PAS.....	42
2.2.1 Behaviorální intervence .....	43
2.3 VZDĚLÁVACÍ CÍLE U OSOB S PAS .....	45
2.4 METODY A STRATEGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PAS .....	46
2.4.1 Strukturované učení .....	47
2.4.2 TEACCH program .....	47
2.4.3 Jiné speciálně edukační postupy u osob s PAS.....	51
2.5 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PAS.....	52
2.5.1 Vzdělávání žáků s PAS v základní škole speciální.....	55
2.5.2 Vzdělávání žáků s PAS v základní škole zřízené dle § 16 odstavce 9 školského zákona a v základní škole praktické.....	57
2.5.3 Jiný způsob plnění povinné školní docházky.....	58
<b>3 INTEGRACE ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA DO HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU</b> .....	<b>61</b>
3.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC INTEGRACE OSOB S PAS.....	61
3.2 VYMEZENÍ POJMU INTEGRACE A INKLUZE VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU .....	63
3.3 INTEGROVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	65
3.4 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	69
3.5 SROVNÁNÍ INTEGROVANÉHO A INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	73
3.6 SPECIFIKA INTEGRACE ŽÁKŮ S PAS DO HlavníHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU.....	74
3.6.1 Podpůrná opatření při edukaci žáků s PAS v hlavním vzdělávacím proudu .....	75
3.6.2 Role rodiny, školy a poradenských služeb při integraci žáků s PAS .....	76
3.6.3 Asistent pedagoga .....	82
3.6.4 Problematické aspekty integrace žáků s poruchami autistického spektra .....	85



<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>89</b>
<b>4 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA EMPIRICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>90</b>
4.1 VÝZKUMNÉ TÉMA .....	90
4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	90
4.3 CÍLE VÝZKUMU .....	91
4.4 FORMULACE HYPOTÉZ.....	92
4.5 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	93
4.6 METODA SBĚRU DAT .....	94
<b>5 REALIZACE VÝZKUMU .....</b>	<b>96</b>
5.1 PŘÍPRAVA REALIZACE VÝZKUMU .....	96
5.1.1 Předvýzkum.....	97
5.2 VLASTNÍ REALIZACE VÝZKUMU .....	98
<b>6 VÝSTUP EMPIRICKÉ ČÁSTI .....</b>	<b>99</b>
6.1 VÝSLEDKY VÝZKUMU A DATOVÁ ANALÝZA .....	99
6.2 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	174
6.3 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	188
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>191</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>192</b>
<b>INTERNETOVÉ ZDROJE.....</b>	<b>195</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>197</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>198</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>199</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>201</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>204</b>

## ÚVOD

Kdykoliv se setkáme s nějakým člověkem, naši mysl zahltí hromada úsudků, jež si o něm vytvoříme. Stačí jediný pohled a máme leckdy možnost odhadnout jeho věk nebo společenské postavení, z výrazu tváře nebo tónu hlasu pak můžeme bezprostředně posoudit, zda je šťastný, rozhněvaný nebo smutný, a následně dle toho reagovat. To však neplatí pro osoby trpící autistickými poruchami. Tito lidé nemusejí být na první pohled ničím nápadní, přesto však jejich život skýtá mnoho odlišností, tajemství i mimořádnosti.

Rozdíl mezi autistickými a neurotypickými jedinci se nejvíce projevuje v kontextu sociální interakce. Přírozeným a pro vývoj člověka zcela zásadním místem sociální interakce je škola. S žáky s diagnostikovanou pervazivní vývojovou poruchou, mezi něž patří kupříkladu dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, Rettův syndrom a další, jsme se na běžných základních školách doposud nesetkávali příliš často. Vzhledem k současným trendům v edukační sféře, zasazující se, mimo jiné, o zajištění rovnocenných podmínek ve vzdělání a vytvoření tzv. „škol pro všechny“, lze však do budoucna zaznamenat jistý postulát začlenění takto handicapovaných studentů, kteří splní dané intelektové předpoklady pro studium, do víceletých gymnázií i jiných typů středních škol. V rámci povinné školní docházky, dle aktuální platné legislativy, dokonce musí základní škola takového studenta přijmout vždy.

Kýžená integrace či dokonce inkluze žáků s poruchami autistického spektra ovšem může být realizována pouze na základě hlubší znalosti učitelského sboru o této problematice, předchozí odborné přípravy školy na edukaci takových žáků, respektující jistou míru individuality, a v neposlední řadě také spolupráci rodiny dítěte se školou a poradenským zařízením (psycholog, speciální pedagog, lékař).

Při začlenění uvedených jedinců do třídního kolektivu je pak nutno počítat s již zmíněným handicapem těchto osob, projevující se zejména v oblasti sociálních a komunikačních interakcí a v menší pružnosti chápání vnějších jevů, neboť právě pro tyto odlišnosti se mohou stát snadnými terči agresorů z řad svých vrstevníků, a tedy i potencionálními obětmi šikany.

Těmto i dalším aspektům integrace, potažmo edukace žáků s poruchami autistického spektra v hlavním vzdělávacím proudu, se budeme věnovat v teoretické i empirické části naší práce.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY

Označení pervazivní vývojové poruchy, neboli též poruchy autistického spektra (dále jen PAS) či, v zahraničí notně skloňovaný a zpravidla i terminologicky synonymní, autismus sdružuje široké spektrum neurovývojových onemocnění, jež na mnoha úrovních závažným způsobem negativně ovlivňují, respektive narušují mentální vývoj dítěte.

Hluboký, respektive široký dopad těchto duševních onemocnění naznačuje již samotná odborná terminologie daných poruch. Termín pervazivní, čili všepřonikající, zdůrazňuje skutečnost, že se jedná o poruchy, jež hluboce narušují duševní vývoj jedince nikoliv v jednom, nýbrž hned v několika směrech (Thorová, 2006, s. 58-60, Strunecká, 2009, s. 17).

Onemocnění z řad pervazivních vývojových poruch (dále jen PVP) způsobují celoživotní postižení mozkových funkcí jedince, v důsledku čehož dítě posléze nedokáže adekvátně analyzovat a následně vyhodnocovat přijímané informace a smyslové podněty stejným způsobem jako děti na stejné mentální úrovni z řad intaktní populace, což v praxi determinuje odlišnost dítěte zejména v oblasti vnímání, prožívání a tudíž v celkovém chování dítěte (Gilbert, Peeters, 2003, s. 35; Vosmik a Bělohávková, 2010, s. 12-13).

Klasifikace nemocí dle Světové zdravotnické organizace (MKN, 2017) pak uvedené kritérium potvrzuje a charakterizuje společný jmenovatel pro tuto skupinu poruch jako „kvalitativní porušení reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezený, stereotypní a opakující se soubor zájmů a činností, kde kvalitativní abnormality (motorické, emocionální, volní, kognitivní, řečové) jsou pervazivním rysem chování jedince s PAS v každé situaci“.

### 1.1 Pervazivní vývojové poruchy v historickém kontextu

Termín PVP či s nimi spjatý pojem autismus nespátřili světlo našeho světa ze dne na den. Poruchy autistického spektra, jak naznačuje retrospektivní pohled do minulosti, jsou spjaty s osobností člověka stejně dalece jako ostatní, nejen duševní, onemocnění. Jak je dnes již známo, určitou mírnější formou pervazivní poruchy trpěla v minulých stoletích rovněž i početná skupina významných osob z uměleckých, vědeckých i státnických řad.

Za všechny historicky známé představitele osob s PAS jmenuje James (2008, s. 11-13) například italského renesančního umělce Michelangela Buonarrotiho, panovníka Filipa II. Španělského, anglického fyzika a matematika Isaaca Newtona, holandského malíře Vincenta van Gogha, anglického spisovatele Jonathana Swifta, či v neposlední řadě taktéž geniálního německého teoretického fyzika Alberta Einsteina.

Všechny tyto mimořádné a zdánlivě neslučitelné osobnosti pak spojoval, leckdy až mystériózní, pocit odlišnosti, chceme-li výjimečnosti, jenž byl dán nejen jejich vrozenou genialitou, nýbrž pravděpodobně také existencí jisté podoby PAS, a to daleko dříve, než byla tato onemocnění ve společnosti definována.

### 1.1.1 Histografická východiska PAS v mezinárodním kontextu

PAS, ač se tak dle hlubšího povědomí širší veřejnosti o této oblasti může zdát, tedy nejsou fenoménem pouhých posledních dekad, nýbrž jsou známy dnes již více než šedesát let, což dokazuje i historický vývoj znalostí problematiky PAS zaznamenaný v odborných publikacích.

Třebaže Thorová (2006, s. 34) uvádí, že poprvé byl termín autismus užit již v roce 1911 švýcarským psychiatrem E. Bleunerem, kterým jej považoval za jeden z příznaků schizofrenního chování u svých pacientů, významněji se setkáváme s pojmem autismus až v roce 1943, kdy si americký psychiatr Leo Kanner, jakožto jeden z prvních odborníků, povšiml zvláštního nepřiměřeného a navzájem podobného chování dětí ve své pracovní skupině. V témže roce Kanner publikoval článek o tomto neadekvátním jednání svých svěřenců, v němž užil pojmu časný autismus (Hrdlička, Komárek a kol., 2004, s. 11-12).

Sokem v primárnosti popisu PAS byl Američanovi rakouský pediater a profesor medicíny Hans Asperger, který ve svém výzkumu, nezávisle na Kannerovi, taktéž vyzoroval a následně ve své dizertační práci roku 1944 popsal obdobné nestandardní symptomy v chování svých svěřenců, kteří se vymykali ze skupiny vrstevníků v aspektu sociálních, myšlenkových a komunikačních dovedností. Tento stav již dříve (poprvé v roce 1934) označil termínem autistická psychopatie (Bazalová, 2010, s. 23). Pozoruhodná práce Hanse Aspergera se však neseťkala s kýženou odezvou, a proto oblast PAS dospěla až k temnému období, kdy byl autismus podrobován psychoanalýze a mylně kladen za vinu především nekorektní výchově rodičů dítěte (Thorová, 2006, s. 34-37).

K zásadní změně ve výkladu problematiky autismu dochází pak ve spojitosti s pohledem experimentální a behaviorální psychologie, respektive terapie, v šedesátých letech minulého století, kdy se chápání autismu přetransformovalo z roviny emocionální do roviny náprav problémového chování, což následně vyústilo v trend tzv. strukturovaného učení (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 15-18).

Na evropském kontinentě se pojem autismus etabloval až v roce 1952 zásluhou van Krevelena z Holandska a Sterna z Francie, kteří potvrdili existenci Kannerova syndromu, předchůdce pozdějšího raného (dětského) autismu (Bazalová, 2011, s. 25). Zde se stal pro PAS určujícím, jak uvádí rovněž Thorová (2006, s. 56-57), rok 1979, kdy britská lékařka Lorna Wirdová, ve spolupráci s Judith Gouldovou popsaly a stanovily, na základě své předchozí studie se 173 vybranými dětmi, existenci tzv. triády postižení u osob s PAS, jež sestává ze tří narušených oblastí vývoje jedinců s PAS, mezi něž autorky zařadily problémy v sociálním chování, komunikaci a taktéž představitosti. Lékařka Lorna Wirdová rovněž o dva roky později zavedla současné pojmosloví, a tedy poruchy autistického spektra a taktéž označení Aspergerův syndrom, podle osoby svého objevitele.

V současnosti jsou PAS spojené s geneticky podmíněným mozkovým vývojem, přičemž specifické projevy a odlišnosti v chování dítěte se nepřisuzují špatnému výchovnému vedení, ale jsou považovány za vrozené (Thorová, 2006, s. 51-52). Naproti tomu, dle Gilberta a Peeterse (2003, s. 35) autismus není jednotná porucha a je proto prezentován řadou autorů v podobě různých definic a vymezení.

### **1.1.2 Histografická východiska PAS v České republice**

K vývoji problematiky PAS pochopitelně docházelo i v historickém kontextu naší vlasti, povědomí o těchto poruchách se však šířilo v pozvolném trendu a v první předrevoluční etapě vývoje oblasti PVP se poznatky omezovaly spíše na sporadické zmínky v odborných zdrojích.

Na území našeho státu se první článek věnovaný problematice PAS objevuje v časopise Československá psychiatrie. Jeho autorkou byla pedopsychiatrička Růžena Nesnídalová, která následně v roce 1973 vydává knihu s názvem Extrémní osamělost, jež se nakonec stává jedinou publikací na téma PAS po dobu dalších třiceti let a která autismus řadí mezi dětské schizofrenie (Bazalová, 2011, s. 19).

Až do roku 1992 se datuje vznik klubu Autistik, do jehož čela pomyslně zasedá Miroslava Jelínková, sama matka dcery s autismem. Tento klub, který původně spadal pod záštitu Sdružení pro pomoc mentálně postiženým (SPMP) se v roce 1994 osamostatnil na poli občanských spolků a v současnosti je platným členem sdružení Autism-Europe a Světové autistické organizace. (Thorová, 2006, s. 360; Bazalová, 2011, s. 19).

V roce 2000 byla odborníky a rodiči založena Asociace pomáhající lidem s autismem (dále jen APLA), která „sdružuje a zastřešuje veřejně prospěšné organizace, jež uplatňují postupy a metody při práci s osobami s PAS uznávané odbornou veřejností“. APLA byla původně zavedena na ose Praha-Brno, nicméně dnes má šest regionálních poboček (APLA, ©2011). V témže roce a s obdobným cílem vzniklo na Ostravsku současně hnutí Rainman.

PAS jsou v České republice (dále jen ČR) vnímány jako součást oboru psychopedie, a to v rámci zaštiťující speciální pedagogiky, ovšem zaznamenáváme zde jisté snahy o jejich vyčlenění z této skupiny, především z důvodu existence PAS, u nichž se nevyskytuje mentální postižení. Příkladem zde budiž Aspergerův syndrom (Bazalová, 2011, s. 19)

## 1.2 Etiologie poruch autistického spektra

Příčiny vzniku PAS, na rozdíl od některých jiných duševních onemocnění, nejsou ani v dnešní postmoderní společnosti zcela jasně definovány. V současné době evidujeme u těchto poruch hned několik etiologických teorií. Nejvíce frekventované z nich si představíme v této podkapitole.

Moderní vědecké studie, jak již bylo řečeno v rámci historického vývoje PAS, pojímají autismus jako „důsledek geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji“ (Acosta, 2003, s. 149-156, citováno podle Thorová, 2006, s. 315).

Ačkoliv je autismu přisuzován vrozený ráz „neurovývojové poruchy vznikající na neurologickém základě“ (Rimbland, 1963, s. 221-236, citováno podle Thorová, 2006, s. 315), přesná etiologie PAS je, i přes mnohočetné výzkumy a odborné diskuze, zahalena rouškou tajemství. Nejnovější výzkumy dané oblasti se, dle Strunecké (2009, s. 34-54) u etiologie PAS přiklání k jisté kombinaci genetických a environmentálních faktorů, jež posléze způsobují zásadní změny při vývoji mozku člověka. Vladimír Komárek (in Hrdlička, Komárek a kol., 2004, s. 13-14) se přiklání k určitému „ustrnutí ve vývoji mozku dítěte, při němž levá jeho hemisféra nepřebírá roli verbálně logického řídicího systému, což vede ve vý-

sledku k tomu, že dysfunkční limbický systém brání mozku jedince naplnit stěžejní úkol lidského vývoje, a to uvědomit si integritu mentálních i fyzických procesů i pochopit vlastní existenci“.

Hrdlička (in Hrdlička, Komárek a kol., 2004, s. 17-21) poukazuje na fakt, kdy obdobně jako jsme si dnes již vědomi toho, že za vznik autismu není zodpovědné pouze jedno místo v mozku, nýbrž se jedná o komplexní poruchu jeho komunikačních a integračních funkcí, a kdy shledáváme diferenciaci specifických projevů jednotlivých PAS, musíme rovněž předpokládat, že stejná variabilita se vyskytuje též v symptomech těchto poruch.

Jednotlivé možné teorie příčin vzniku PVP u dítěte si sumarizujeme:

### **Genetická predispozice**

Nezávislé studie různých odborníků prokázaly vysoký podíl genetických faktorů na vznik autismu, proto jsou onemocnění PAS často kladena za vinu právě tomuto genetickému přenosu. Thorová (2006, s. 49) uvádí výčet genů, respektive chromozomálních oblastí, které mají bližší vazby k PAS, přičemž se opírá především o výsledky výzkumů dvojčat s PAS a sourozenců v rodině (nový výzkum potvrdil 15 % výskyt u sourozenců a 60 % výskyt u jednovaječných dvojčat). Thorová (2006, s. 51) navíc dále srovnává fakt, kdy genetické faktory zastupují až 91-93 % podíl etiologie u případů jedinců s autismem, což je více než vypovídající procentuální rozpětí.

### **Abnormality mozku**

Propuknutí onemocnění, jak již dnes můžeme takřka s jistotou tvrdit, předchází rovněž různé abnormality mozku. Za příčinu Thorová (2006, s. 315-317) označuje poruchy funkčních systémů mozku, zejména pak ty, jež participují na komunikativních, společenských a integrativních schopnostech člověka. Vinu zde nese porucha krátkodobé paměti jedince s PAS, která u něj eliminuje schopnost navazovat vztahy a plnit úkoly.

Gillberg a Peeters (2003, s. 54) poukazují na fakt, že více dětí s autismem, nežli osob z řad intaktní populace, utrpělo v období těhotenství matky, během porodu či bezprostředně po něm poškození mozku, a to hlavně tehdy, měly-li rodičky snížené optimální podmínky v pre-, peri- a neonatální periodě, kdy mozek plodu neměl vhodné podmínky pro pozitivní růst. Thorová (2006, s. 49-51) se k uvedené myšlence přiklání a vyjmenovává další rizikové faktory v těhotenství, mezi něž řadí, mimo jiné, expozice thalidomidu, zarděnky a některé další virové infekce.



Přímé vysvětlení vzniku autismu v těhotenství pak poskytuje Hrdlička a Komárek (2004, s. 19), kteří poukazují na nezvratné poškození mozku plodu v období mezi 24. - 26. embryonálním dnem, jež vyvolává styk embrya s jistou teratogenní látkou.

### **Neuropsychologické teorie – kognitivní teorie a emoční teorie**

Kognitivní teorie vzniku autismu hledají základní příčinu onemocnění v myšlení jedinců s PAS, kdy osoby s tímto postižením si nedokážou uvědomovat myšlení a pocity druhých, čímž je následně značně negativně narušena sféra jejich sociální interakce (Thorová, 2006, s. 332-335).

Thorová (2006, s. 47) dále, u emoční teorie, předkládá stanovisko oborníků, kteří argumentují názorem na neoddělitelnost mechanismu pro myšlení a pro emoce, jelikož každá z dílčích psychologických funkcí (např. řeč, myšlení) vyžaduje k realizaci své činnosti oba uvedené mechanismy.

### **Imunoexcitotoxicita**

Zastánci této teorie, mezi něž patří například Strunecká (2009, s. 45-52), tvrdí že symptomem vzniku PAS v poslední dekádě je přemíra glutamátu, aminokyselin a asparátu v našem prostředí, které způsobují excitaci, neboli odumírání či degeneraci mozkových buněk a které společně s nevhodně prováděným očkováním taktéž může zapříčinit nadměrnou stimulaci imunitního systému jedince. Tento proces následně vyjadřuje pojmem imunoexcitotoxicita.

### **Následek metabolické poruchy**

S touto etiologickou teorií se prezentovali například Shattock a Whiteley (2000, cit. podle Bazalová, 2011, s. 38-39), kteří se pokoušeli prostřednictvím výsledných chemických látek v moči pacientů s PAS obhájit svoji hypotézu, podle níž jsou příčiny autismu „následkem psychologických problémů metabolického původu“ (Shattock, Savery, 1997, cit. podle Bazalová, 2011, s. 38). Jejich model se pak opíral o přijetí teorie peptidů exogenního původu, jež ovlivňují nervový přenos v centrální nervové soustavě člověka.

### **Vakcinace**

Strunecká (2009, s. 38, 40, 55) kvituje vyjádření rodičů dětí s PAS, kteří prohlašují, že autismus se u jejich potomků začal projevovat až po absolvování imunizačního programu, neboli po vakcinaci. Jako nebezpečnou látku odpovědnou za propuknutí autismu u dítěte

označuje thimerosal, což je konzervační látka vakcíny, která obsahuje rtuť. Svou teorii dále dokazuje na příběhu devítileté dívky Hannah Polling, u níž americký soud v roce 2007 uznal očkování jako příčinu vzniku autismu.

Naproti tomuto tvrzení se však objevují oponující hlasy, které upozorňují na vědeckou nepodloženost teorie, kdy nelze tvrdit, že faktory životního prostředí vždy vedou k PAS. Roli zde sehrávají přinejmenším ještě dříve uvedené genetické predispozice (Shattock, 2011, cit. podle Bazalová, 2011, s. 39).

### **Další možné faktory**

Do této skupiny řadíme další faktory, které mohou vést ke vzniku nebo zhoršení symptomů autismu. Bazalová (2011, s. 39) a další odborníci jmenují především tyto tři příčiny:

- Kvasinková houba *Candida*, způsobující infekce,
- dětské infekce uší, respektive jejich následná léčba antibiotiky,
- cytomegalovirus (CMV), neboli herpes s tendencí se přemnožit a společně s nedostatkem vitamínů a minerálů způsobit nízkou výkonnost enzymů.

## **1.3 Epidemiologie autismu**

Autismus a s ním spojené PAS již nejsou tak vzácným pojmem, jako tomu bývalo v minulosti. Nárůst výskytu PAS lze vyzorovat i v konfrontaci výsledků jednotlivých epidemiologických studií, které se uskutečňují již více než šedesát let.

Kupříkladu při první epidemiologické studii, kterou uskutečnil v roce 1966 Victor Lotter, bylo odhaleno pouhých pět případů autismu připadajících na deset tisíc obyvatel (Thorová, 2016, s. 223). Počet osob trpících některé z PVP se postupem času zvyšoval, čemuž zajisté přispěla hlubší znalost PAS, sjednocení diagnostických kritérií těchto duševních onemocnění a současně i sama kvalitnější diagnostika nemocí. I na základě uvedených důvodů byl počet jedinců s diagnostikovanou PAS v roce 1979 již čtyřnásobný (20 osob s PAS /10 000 obyvatel) (Wingová, 1979, cit. podle Thorová, 2006, s. 223) a roku 2002 tato skupina čítala již 67 případů na stejný počet lidí (Thorová, 2006, s. 225).

V současné době, jak uvádí Šporclová (2007), na výzkumu CDC (Centers for Disease Control and Preventive) realizovaném v roce 2010, je „prevalence výskytu autismu 0,9 %, což

znamená, že každé 110. dítě trpí nějakou poruchou autistického spektra“. Jejich diagnóza je tedy častější nežli u některých dalších duševních onemocnění, jako je kupříkladu Downův syndrom, ale rovněž u dětí čítá vyšší frekvenci než cukrovka či rozštěp páteře (Thorová, 2007).

Strunecká (2011, s. 23-24) doplňuje epidemiologické výzkumy, kterých se doposud od roku 1966 realizovalo již přes třicet, o aktuální počty osob s PAS, kdy momentální situace v České republice (dále jen ČR) eviduje přibližně přes 25 tisíc případů osob s některou z PAS a jako konfrontační zajímavost uvádí též milion a půl aktuálních případů autismu v USA.

Jak ukázaly i početné genderové výzkumy, stejnou nerovnost výskytu PAS můžeme, kromě uvedeného historického nárůstu jednotlivých případů, vysledovat i v případě rozložení poruch mezi pohlavími.

Mezi chlapci jsou PVP častější, obecně se udává počet tří až čtyř jedinců s PAS mezi chlapci na jednu dívku. Například u Aspergerova syndromu je však tento rozdíl ještě znatelnější. Jedním z možných důvodů tohoto jevu by mohla představovat nedokonalá a komplikovanější diagnostika jednotlivých poruch u děvčat. Další názor potom předpokládá závislost tohoto nepoměru na rozumové vyspělosti, kdy platí rovnice čím vyšší intelekt dítěte, tím větší rozdíl v poměru pohlaví (Thorová, 2006, s. 226-227).

#### **1.4 Diagnostika poruch autistického spektra**

PAS, mají, obdobně jako ostatní onemocnění, nejen duševního charakteru, svá diagnostická kritéria, která se pro jednotlivé poruchy ve spektru PVP v některých bodech liší. Základní diagnostická kostra však zůstává u diagnostiky všech PVP stejná.

PAS spadají mezi poruchy vrozené, avšak jejich projevy nejsou v čase stabilní (Thorová, 2006, s. 59). S výjimkou Rettova syndromu, který, jak bylo prokázáno, způsobuje jistý patologický den, jsou uvedené poruchy diagnostikovány behaviorálně, čili na základě pozorování chování dítěte, a to již od jeho útlého věku (Strunecká, 2009, s. 24-26; Thorová, 2006, s. 58-59).

Dle Strunecké (2009, s. 24-26) jsou prvními osobami, které mohou vpozorovat specifické projevy chování dítěte, jako jsou zprvu kupříkladu nepřítomný pohled až apatie dítěte či později jeho neschopnost komunikace a navazování vztahů s vrstevníky (i např. při hrách),

rodiče těchto dětí. Šporclová (2007) dále doplňuje, že polovina rodičů dětí s PAS si uvědomí odlišnost ve vývoji svého dítěte již během jeho prvního roku, většina pak s tímto problémem seznámí dětského lékaře do osmnácti měsíců věku dítěte. Ne vždy se však setkají s kladnou a konstruktivní odezvou, leckdy se musí spokojit s příslibem do budoucna, že jejich děti ze svého stavu „vyrostou“.

V pozdějším věku se však nerovnoměrné rozložení schopností dítěte projevuje explicitně. Dítě trpí zejména v sociální oblasti (komunikace, sociální interakce), ale také v introspektivní rovině kvůli nedostatečně rozvinuté představivosti (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 13-17).

Diagnostice dětí mladšího školního věku věnujeme samostatnou kapitolu v rámci edukace dětí s PAS. Nyní si pouze shrneme základní klinické příznaky PAS pro všechna vývojová období, jež ve své publikaci sumarizuje Thorová (2006, s. 78-81, 86-88, 98-105, 115-120):

- Nedostatek empatie, egocentrismus;
- snížená adaptabilita (kompenzovaná rigidním chováním ve formě rituálů);
- jednoduchá, nepatřičná a jednostranná interakce;
- omezená, popř. neexistující schopnost navazovat a udržet si přátelství;
- obtížné chápání společenských pravidel;
- pedantsky přesná, jednotvárná řeč, problém v oblasti pragmatického užívání řeči;
- nedostatečná neverbální komunikace;
- hluboký (ulpívavý) zájem o specifickou skutečnost či předmět;
- nemotornost, nepřírozené pozice.

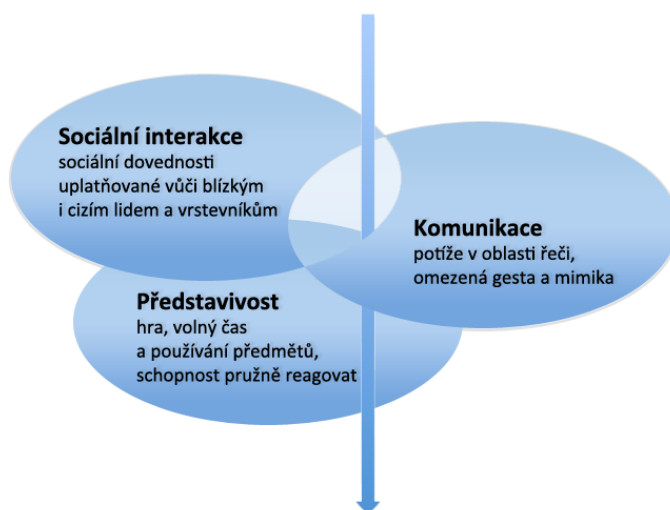
Diagnostická kritéria pro dětský autismus a diagnostická kritéria pro Aspergerův syndrom jsou uvedena v příloze I a příloze II.

#### **1.4.1 Triáda problémových oblastí**

Za elementární jsou při stanovení diagnózy u osob s PAS považována tři základní kritéria, respektive tři klíčové problémové oblasti postižení autistických jedinců.

Tyto sféry postižení byly roku 1979 definovány Lornou Wingovou a Judith Gouldovou. Trojice, neboli odborně triáda poškození, zahrnuje oblast sociální interakce, komunikace a představitivosti (Gilberg, Peeters, 2003, s 35).

*Obrázek 1: Triáda postižených oblastí vývoje u PAS (Thorová, 2006, s. 58)*



Jednotlivé problémové oblasti a jejich dopad na život a jednání jedinců s PAS si nyní přiblížíme:

### **Sociální interakce u osob s PAS**

Sociální interakce spočívá zejména ve společenském chování a ve schopnosti navazovat s ostatními lidmi (rodiči, kamarády, vrstevníky).

U dětí intaktních se jedná o dovednost vrozenou, avšak nikoliv u jedinců s PAS, u nichž je schopnost sociálního cítění či jednání v hlubokém útlumu oproti intelektu mentálnímu (Thorová, 2006, s. 61).

Gilbert a Peeters (2003, s. 22-29) prolínají problémy komunikace a sociální interakce dětí s PAS, považují tyto dvě problémové složky za navzájem neoddělitelné. Potíže v sociální oblasti tedy vyvozují i z faktu, že autističtí jedinci nedokážou správně přisoudit význam pozorovaným jevům, nevyhodnotí správně gesta, postoje a výrazy druhých osob, chybí jim schopnost empatie a sociálního cítění.

Atwood (2005, s. 33-35) označuje neschopnost osob s PAS chovat se adekvátně v odlišných společenských situacích termínem „sociální slepota“, který vyjadřuje situaci těchto jedinců, jež ani přes svou nesporně vysokou inteligenci (a někdy i dobré komuni-

kační dovednosti, např. v případě Aspergerova syndromu) nejsou schopni pro svůj sociální deficit řešit společenské vztahy z důvodu jejich zdánlivě přílišné složitosti.

Thorová (2007) konkretizuje charakteristické činnosti v sociální oblasti u dětí s PAS na následujících příkladech, kdy dítě s tímto duševním postižením:

- Nedokáže vyjádřit sociální úsměv;
- preferuje hru o samotě;
- dává přednost sebeobsluze;
- je velmi samostatné;
- některé činnosti zvládá velmi "brzy";
- vykazuje špatný oční kontakt;
- působí uzavřeně, žije jakoby ve vlastním světě;
- je lhostejné v zájmu o druhé děti;
- ostatní lidi dokáže ignorovat.

U dětí s PAS dále evidujeme několik typů chování. Thorová (2006, s. 63, 74, 93-95) rozlišuje v rámci školní praxe tyto čtyři základní převládající typy autistických osobností:

- Typ osamělý – samotářský,
- typ pasivní,
- typ aktivní – zvláštní,
- typ smíšený – zvláštní.

Posledním a časově nejmladším je u PAS typ smíšený – zvláštní, který se vyznačuje nesusoudným sociálním chováním a existencí jednotlivých prvků ze všech čtyř předchozích skupin (Thorová, 2006, s. 74).

Thorová (2006, s. 63) posléze ještě dodává, že u osob s PAS je možno determinovat dva extrémní póly sociálního chování. Na jedné straně se tak ocitá pól osamělý, kdy dítě odmítá jakýkoliv kontakt, a na protilehlé straně pól extrémní, kdy se jedinec pokouší navázat kontakt (často nevhodným způsobem) za každých okolností a se všemi.

### Komunikace osob s PAS

Tato složka je postižena u osob s PAS nesourodě, nicméně v obecné rovině se handicap projevuje hlavně ve vrozené neschopnosti chápat význam vzájemné komunikace a jejího účelu, a tedy komunikovat s cílem realizovat vlastní lidské potřeby (Thorová, 2006, s. 98-100).

Vosmik a Bělohlávková (2010, s. 36) připojují další podoblasti, kde osoby s PAS vykazují problémy, jazyk a řeč. Zde výzkumy prokázaly, že například u poloviny dětí s Aspergerovým syndromem dojde k patřičnému vývoji řeči později a u těchto lidí, jakožto v určité míře i u ostatních jedinců s PAS, je taktéž možno vysledovat následující odchylky (Vosmik a Bělohlávková, 2010, s. 32-43):

- a) *Ve verbální komunikaci* zaznamenáváme odchylky v pragmatické (využití ve společenských souvislostech), sémantické (problém s dvojsmysly) a prozodické (tón hlasu, akcent apod.) stránce jazyka. Ve školním věku mívají studenti s autistickou poruchou problém s použitím řeči v odpovídajícím kontextu, někdy trpí samomluvou (plní funkci uklidňujícího prostředku), časté jsou i verbální rituály, projevující se kupříkladu permanentním opakováním stejné otázky.
- b) *V komunikaci nonverbální* můžeme u osob s PAS pozorovat neschopnost „mluvit beze slov“. Obvyklá a evidentní je i absence očního kontaktu, výraznější mimiky, posunkového jazyka i gest, stejně jako nepřítomnost tzv. řeči těla (není-li naučená). Z dalších typických projevů potom můžeme zmínit nepřiměřený způsob vyjádření vlastních pocitů, kdy se děti, k dosažení cíle, uchýlí třeba i k fyzické manipulaci (např. ke strkání druhých dětí).

Thorová (2007) konečně přidává i postřehy specifických projevů dětí v dané oblasti komunikace. Jako příklady udává následující situace, kdy dítě:

- Nereaguje nebo málo reaguje na své jméno;
- neříká, co „chce“, pokud ano, vyjadřuje to křikem či afektem;
- vykazuje opožděný vývoj jazyka;
- nereflektuje pokyny okolí;
- někdy působí dojmem, že je neslyšící;
- neprojevuje zájem aktivně se zapojit do dětských her typu paci-paci;

- dává najevo, že slyší, ale nikoli ostatní osoby;
- vykazuje špatný oční kontakt, nepodívá se „co my na to“;
- neukazuje ukazováčkem na zajímavé předměty a nemává na rozloučenou;
- přestalo komunikovat, ačkoliv dříve již mělo některá slova osvojeno.

### **Představivost, zájmy a stereotypní chování u osob s PAS**

Poslední oblast základní triády postižení u osob s PAS je představivost, složka, která dle Thorové (2006, s. 117-120) úzce souvisí se stereotypním chováním, typickým pro osoby s tímto duševním onemocněním a taktéž předurčuje těmto lidem jen omezenou škálu zájmů a aktivit. V oblasti her a trávení volného času se pak tyto děti nápadně liší od svých vrstevníků.

V určitém bodu historie panoval, vůči dnešním zkušenostem paradoxní, názor, že u dětí s autismem můžeme vystopovat kvalitní „vnitřní život“ s dokonce bohatší imaginací, nežli se vyskytuje u podobně starých dětí bez postižení. Tento názor se však postupem času ukázal jako mylný a naopak byli odborníci nuceni přijmout myšlenku o velmi omezené představivosti těchto dětí (Gilberg, Peeters, 2003, s. 29).

Uvedený nedostatek představivosti u osob s PAS se manifestuje zejména opakujícím se stereotypním chováním, někdy až na hranici rigidity a všeobecným odporem k jakýmkoliv změnám (Jelínková, 2000, cit. podle Bazalová, 2011, s. 49). Lidé s PAS se tak často a rádi uchylují k rutinním činnostem, podstatnou část jejich běžného dne tvoří zaběhnuté úkony, chceme-li rituály, které pro ně znamenají vítaný oddech a dodávají jim též potřebný pocit jistoty a bezpečí (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 43-48).

Hrdlička a Komárek (in Hrdlička, Komárek a kol. 2004, s. 37-38, 81-83) vypočítávají různé vyhraněné zájmy jedinců s PAS, jako jsou například záliba ve čtení jízdnicích řádů či telefonních seznamů, obliba astrologie, matematických operací a vůbec hra s čísly obecně, detailní kresby apod. Tyto činnosti jsou doprovázeny repetitivním chováním, které může mít kupříkladu podobu realizace aktivity ve stejnou denní hodinu, požívání stále stejného pokrmu, opakované mytí rukou, řazení předmětů do řad, nepřiměřené zaujetí určité části předmětu nebo těla apod. Současně bohužel dochází u těchto osob k úkonům negativním, ve formě sebepoškozování (bouchání se do hlavy, škrábání do krve ad.), zejména, dojde-li k narušení obvyklých rituálů.



### 1.4.2 Nespecifické variabilní rysy u osob s PAS

U dvou třetin osob s PAS můžeme narazit na specifické projevy, které se vymykají diagnostické triádě postižení. Tuto symptomatiku pak hromadně označujeme termínem nespecifické variabilní rysy (Thorová, 2006, s. 130).

Diferenciaci a příznačné rysy chování u osob s PAS rozlišujeme především v následujících oblastech:

a) *Percepční poruchy* – zde sledujeme odlišnosti ve způsobu kognice. Ta se projevuje buď ve formě přecitlivělosti (hypersenzitivity) nebo naopak malé citlivosti (hyposenzitivity) v reakci na vnější smyslové podněty. Charakteristická bývá rovněž fascinace určitými sensorickými vjemy (Thorová, 2006, s. 130). S uvedenými kritérii senzitivity se pak u osob s PAS setkáváme, jak uvádí i Vosmik a Bělohlávková (2010, s. 60-64), v rámci zvýšené (popř. snížené) citlivosti na:

- Zvuky (např. náhlé a nečekané zvuky, vysoké či matoucí tóny apod.),
- dotyk (např. specifická intenzita dotyku, doteky určitých částí těla ad.),
- chuť a složení jídel (důsledkem bývá vybíravost v jídle),
- zrakové podněty (citlivost na světlo, problémová zraková orientace ad.),
- pachy (některé vyvolávají nevolnost, jiné kompulzi),
- bolest a teplotu (odlišné vnímání tepla a chladu, u bolesti se pak paradoxně jedná o hyposenzitivitu),
- čistotu (vyskytuje se v „hyper i hypo“ podobě).

Specifickým (a jinak velmi vzácným) jevem u osob s PAS bývá též synestezie, při níž jedinec přijímá vjem jedním smyslem, avšak prožitek se odehrává v jiném. Příkladem může být tzv. barevné slyšení (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 64).

b) *Motorický vývoj a jeho projevy* – v této oblasti Atwood (2005, s. 101-109) jmenuje pohybovou neobratnost a kvituje výzkumy, které prokázaly negativní dopad špatné koordinaci pohybů (typické např. pro Apergerův syndrom) na schopnosti jedinců ve sféře hrubé i jemné motoriky (důsledkem je snížená grafomotorika a kresba).

Další abnormální projevy zařazuje Thorová (2006, s. 138-144). Jsou to:

- Bizarní pohyby (např. tzv. manýrování rukou a prstů, tiky);
- snížená schopnost imitace pohybů, nachýlená chůze či chůze po špičkách, tleskání, luskání prsty (někdy i sebezraňující stereotypní pohyby);
- fascinace pohybem (roztáčení hraček, otvírání a zavírání dveří, fén či jiné otáčející se předměty) ad.

c) *Emoční reaktivita* – u dětí s PAS může být různorodá. Potíže s emoční reaktivitou se v rámci citlivosti polarizují. Některé osoby vykazují zvýšenou citlivost a silné reakce, které jsou neadekvátní k podnětům. Mezi takové patří agrese, výbuchy zlosti či naopak pláč nebo různé typy úzkosti (specifický strach, panické reakce, sociální fobie, separační úzkost aj.) Na druhé straně spektra pak stojí děti, jejichž emoční reaktivita je velmi malá či žádná. Ty někdy působí až cynicky či morbidně (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 65-70).

d) *Adaptabilita* – lidé s PAS, jak již bylo zmíněno, lpí na stávajících stereotypních podmínkách a své každodenní rutině, tudíž je jejich obranná schopnost přizpůsobovat se změnám jakéhokoli formátu a rázu v různé míře, nicméně vždy, narušena. Intenzita reakce na změny se případ od případu různí. U některých jedinců dochází k bouřlivým záchvatům, jež jsou doprovázeny silným tlakem a úzkostí. Naproti tomu se vyskytují děti, které samotný fakt změny nefrustruje, dokážou se jí (v rámci svých možností) přizpůsobit, ovšem problém u nich přichází posléze, při požadavcích na spolupráci a adaptaci na pracovní a kolektivní činnosti (Thorová, 2006, s. 164-168).

Thorová (2006, s. 164-165) dále uvádí několik příkladů potenciální problémové změny u osob s PAS:

- Přejít z jedné místnosti do druhé při současném porušení navykklého jednání (např. při rituálu spánku nebo při zásahu do hry dítěte),
- všeobecně změna prostředí (obměna šatníku, volba jiné trasy nežli obvyklé, uspořádání předmětů v pokoji apod.),
- změna osob (nový spolužák, učitel, nečekaná návštěva, aj.),
- požadavek na kooperaci (dítě nespolupracuje, ignoruje požadavek, působí negativisticky).

e) *Další oblasti problémového chování* – PAS bývají poměrně často doprovázeny též problémovým chováním, hlavně pak, jsou-li v kombinaci s mentálním postižením. Obraz tohoto chování se odvíjí od celkové tíže symptomatiky, jakožto i predispozic dítěte a současném i minulém výchovně-terapeutickém přístupu k jedinci (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007, s. 55-63).

Mezi problémové chování u osob s autistickou poruchou Thorová (2006, s. 171-175) řadí:

- Sebedestruktivní chování, sebezraňování, agresivitu, afektivní záchvaty, výrazné stereotypní chování (např. zmíněné sebepoškozující rituály);
- problémy se spánkem a příjmem potravy (nespavost, uvedená vybíravost v jídle nebo naopak obžerství);
- problémy v sexuálním chování (nevhodná volba partnera, neinformovanost v sexuální oblasti, neschopnost rozlišit co je intimní a co veřejné aj.).

### 1.4.3 Diagnostické testy

K diagnostice PAS jsou využívány dva všeobecně akceptované a etablované diagnostické systémy, a to diagnostická kritéria vydaná Světovou zdravotnickou organizací (WHO) - Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize (dále jen MKN-10) z roku 1992, která v ČR vešla v platnost o rok později a kritéria vydaná Americkou psychiatrickou asociací v dokumentu Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch, verze čtvrté (dále jen DSM-IV) v roce 1994 (Hrdlička, Komárek a kol., 2004, s. 14-15, 39-41; Thorová, 2006, s. 60).

Samotná diagnostika PAS je pak v praxi určena na základě fenomenologické klasifikace, kdy se aplikuje behaviorálně kognitivní vyšetření, jež vychází z mezinárodně ověřených testů. Některé z těchto testů jsou dostupné široké veřejnosti, například prostřednictvím internetu. Jiné, mezi něž spadá například využití diagnostické škály ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule), test SCQ (Social Communication Questionnaire) nebo CARS Škála dětského autistického chování (Childhood Autism Rating Scale, viz příloha č. III), pojímající čtrnáct kritérií s různě bodovanými odpověďmi (například stěžejní sféru vztahů k lidem, oblast motoriky, vizuálních a sluchových reakcí, řeči, komunikace apod.),

jsou chráněny autorskými právy a je nutno si je předem zakoupit (Strunecká, 2009, s. 26-29).

Strunecká (2009, s. 29) doporučuje rodičům dotazníkový formulář ze stránek ARI, nazvaný ATEC (The Autism Treatment Education Checklist), jež je volně dostupný na internetu a lze jej vyplnit a následně nechat zdarma vyhodnotit on-line. Rodiče nejmenších dětí (v batolecím věku) pak odkazuje na jednoduché testy CHAT (Checklist for Autism in Toddlers) a jeho upravenou verzi M-CHAT pro potomky ve věku 16-30 měsíců. Obě varianty testů jsou rovněž volně přístupné a zahrnují pouze uzavřené otázky, na něž je možno odpovědět buď ano, anebo ne.

#### 1.4.4 Diferenciální diagnóza versus komorbidita v oblasti PAS

Ačkoliv se diagnostická kritéria PVP v průběhu let zpřísnila a naopak diagnostické nástroje prošly zřejmou evolucí, stále je možné registrovat případy záměny PAS s jinými duševními nemocemi.

Jistou obhajobu, respektive vysvětlení nesprávných diagnóz jednotlivých pacientů nám může přinést fakt, že PVP diagnostikujeme dle dané symptomatiky bez ohledu na přítomnost (či nepřítomnost) jiné přidružené poruchy či nemoci. Když tedy ještě připočteme poznatek, který udává, že PAS se mohou pojit (a velmi často se tak i děje) s řadou dalších mentálních onemocnění, musíme objektivně uznat, že diagnostický proces PAS není snadnou záležitostí (Thorová, 2006, s. 58; Gillberg a Peeters, 2003, s. 51).

Výčet nejčastějších mentálních nemocí, s nimiž lze PAS zaměnit (či popřípadě sdružit) přináší Gillberg a Peeters (2003, s. 45-46). Jsou to:

- *Mentální retardace* - záměna může nastat v případě těžších forem mentální retardace, jelikož u obou nemocí se projevuje omezení v oblastech stěžejní diagnostické triády. Nicméně výsledky kognitivních testů lidí s autismem jsou rozdílné od vzorků osob mentálně retardovaných (děti s autismem hůře vnímají emoční projevy typu objetí, pohlazení). Naproti tomu 70-80% dětí s PAS trpí určitým stupněm mentální retardace (má IQ menší než 70).
- *Deprivace a deprese* – některé případy těžce deprivovaných dětí vykazují symptomy PAS (především v komunikaci a sociální oblasti). Autistické pacienty však nelze vyléčit (či alespoň zmírnit jejich stav) farmakologickou intervencí.

- *Specifické diferenciální diagnostické problémy u Aspergerova syndromu* – Aspergerův syndrom bývá mylně v dospělosti diagnostikován jako schizotypní porucha či schizoidní porucha osobnosti (popř. paranoidní porucha osobnosti). Další méně časté a rovněž chybné diagnózy, které se mohou vyskytnout, jsou atypická deprese a hraniční porucha.
- *Specifické diferenciální diagnostické problémy u dětské dezintegrační poruchy* – zde problém spočívá ve složitosti diferenciace dětské dezintegrační poruchy od syndromu Landau-Kleffena a Rettova syndromu.

Gillberg s Peetersem (2003, s. 45, 51) dále jmenují dvě nemoci, s nimiž se také mohou PAS spojovat:

- *Schizofrenie* – duševní onemocnění, které se svými příznaky jen málo pojí s PAS (schizofrenii charakterizují bludy a halucinace, které se u osob s autismem neobjevují). Výskyt schizofrenie v dětství je navíc extrémně nízký.
- *Epilepsie* – objeví se přibližně u každého pátého dítěte předškolního věku, u dalších 20 % případů se s ní setkáme v pubertě a v dospělosti prodělá každý třetí jedinec s autismem alespoň jeden epileptický záchvat.

Thorová vypočítává, že je známo až 70 podskupin diagnóz, s nimiž se autismus může pojit a za všechny jmenuje ještě dvě následující (2007):

- *ADHD* – porucha aktivity a pozornosti (hyperaktivita, neschopnost soustředění nebo výrazná pasivita) se vyskytuje zhruba u dvou třetin osob s PAS.
- *Postižení zrakové* (každá pátá osoba s PAS má určitý problém se zrakem – dítě potřebuje brýle, šilhá apod.), *sluchové* (asi jedna čtvrtina osob s autismem má závažnější sluchové problémy) a *postižení řeči* (primární defekt, oproti afázii či dysfázii spočívá v poznání významu komunikace).

## 1.5 Klasifikace poruch autistického spektra

Klasifikace PAS z pohledu lékařství se v současné době řídí dvěma různými klasifikačními systémy, které se liší jak v terminologii jednotlivých poruch, tak v jejich samotné identifikaci a klasifikaci.

V USA se k posuzování spektra pervazivních vývojových poruch řídí Diagnostický a statistický manuál, IV. revize (dále jen DSM-IV), vydaný Americkou psychiatrickou asociací (dále jen APA). Evropské státy používají 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN-10) Světové zdravotnické organizace (Strunecká, 2011, s. 19).

Pohled na srovnání obou kvalifikačních systémů nám nabízí následující tabulka:

*Tabulka 1: Porovnání světového klasifikačního systému MKN-10 s americkým DSM-IV (Thorová, 2006, s. 60)*

<b>MKN-10</b> (Světová zdravotnická organizace, 1992)	<b>DSM-IV</b> (Americká psychiatrická asociace, 1994)
Dětský autismus (F84.0)	Autistická porucha (Autistic Disorder)
Rettův syndrom (F84.2)	Rettův syndrom (Rett's Syndrome)
Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3)	Dětská dezintegrační porucha (Childhood Disintegration Disorder)
Aspergerův syndrom (F84.5)	Aspergerova porucha (Asperger Disorder)
Atypický autismus (F84.1)	Pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified – PDD-NOS)
Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)	
Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9)	
Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)	Není ekvivalent

Ačkoliv Thorová (2006, s. 60) kvituje skutečnost, že pro potřeby diagnostiky je odborníky preferován americký klasifikační systém DSM-IV, a to pro svou přehlednost, výstižnější

definice a větší srozumitelnost pro praxi, pro naše účely bude však vhodnější zaměřit se více na klasifikační systém „evropský“, neboli MKN-10.

V rámci dokumentu Světové zdravotnické organizace (dále jen WHO), zaujímají v klasifikačním systému MKN-10 pervazivní vývojové poruchy pátou kapitolu s názvem Poruchy duševní a poruchy chování, kde v oddílu Poruchy psychického vývoje nacházejí své místo pod označením F84. K rozlišení spektra PVP, respektive k vyznačení somatické a mentální retardace MKN-10 dále užívá dodatkový kód (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2014).

V rámci klasifikačního systému MKN-10, který je uznávaný i v ČR, rozlišujeme následující PAS (seřazeny vzestupně dle dodatkového kódu):

- Dětský autismus (F84.0),
- Atypický autismus (F84.1),
- Rettův syndrom (F84.2),
- Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3),
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4),
- Aspergerův syndrom (F84.5),
- Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8),
- Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9).

Na popis základních typů PAS se nyní podrobněji zaměříme v následujících podkapitolách. Z bližšího popisu záměrně vynecháme Hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby, jelikož se jedná o „neurčitě popsanou poruchu s nosologickou validitou“ (Bazalová, 2011, s. 77), jejíž ekvivalent v klasifikačním systému DSM-IV vůbec nenajdeme. Místo ní zařadíme pro komplexnost přehledu relevantnější kategorii autistických rysů.

### **Dětský autismus**

Dětský autismus nebo též Kannerův syndrom, dle svého objevitele Leo Kanner, který ji již roku 1943 v rámci své studie definoval jako časný dětský autismus, vytváří pomyslné

jádro všech PAS a v tomto spektru duševních onemocnění je současně nejlépe popsanou poruchou (Hrdlička, Komárek a kol., 2004, s. 34-40, Thorová, 2006, s. 177).

Gillberg a Peeters (2003, s. 35) kladou akcent na nejednotnost této poruchy a apelují na obsáhlou širokospektrální diagnózu, která se uplatňuje například v případě výskytu mentální retardace. Ke komplexnímu charakteru této mentální nemoci se přiklání také Bazalová (2011, s. 82-87) a Thorová (2006, s. 177), jež zdůrazňuje rozličný stupeň závažnosti, který se s touto poruchou pojí, na škále od mírné formy (tzv. vysoce funkční autismus) s výskytem menšího počtu méně závažných symptomů až po formu těžkou, u níž shledáváme naopak kvantum závažných symptomů (tzv. nízko funkční autismus, často sdružen s mentální retardací).

K narušení vývoje dítěte v oblasti triády dochází v různé míře již před jeho třetím rokem. Jednotlivé projevy, typické pro dětský autismus jsou však pozorovatelné dříve, někdy již na sklonku prvního roku dítěte, kdy výzkum potvrdil podezření na toto duševní onemocnění u více jak poloviny respondentů z řad rodičů. Vývoj poruchy, respektive nástup jednotlivých symptomů, skýtá dvojí ráz. První varianta vývoje symptomatiky u dětí je charakteristická takřka bezprostředním projevem, kdy se jedinec vyvíjí od prvních měsíců života abnormálně (opožděný nástup řeči, absence očního kontaktu, celkový neklid). Alternativu k prvnímu vývojovému sledu pak představuje tzv. autistická regrese, při níž dítě postupem času začne ztrácet nabyté schopnosti, zejména z oblasti nastolené triády, jako jsou verbální i nonverbální komunikace či dovednost sociálního chování. Občas se u těchto případů autismu dostaví i úpadek kognitivních schopností (Hrdlička, Komárek a kol., 2004, s. 36).

Odborníci, jakožto i klasifikační systémy MKN-10 a DSM-IV, se v diagnostice všech forem (stupňů závažnosti) tohoto typu autismu, jež lze stanovit v každém věku, shodují v potřebě existence triády postižení u jedince, respektive narušení všech tří klíčových problémových oblastí osob s PAS, tedy omezení recipročních sociálních interakcí, reciproční komunikace i imaginace (Gillberg, Peeters, 2003, s. 35).

Thorová (2006, s. 177-182) pojí k těmto třem diagnostickým skupinám symptomů další oddíly dysfunkčních rysů a upozorňuje na jejich značnou variabilitu a proměny v čase, kdy zejména u dětí můžeme vystopovat odlišnosti ve specifických projevech autismu v závislosti na jejich věku. Jako komplikace při diagnostice jednotlivých symptomů autismu navíc zmiňuje značnou komorbiditu, kdy se toto onemocnění může pojít s mnoha dalšími nemocemi. Míra symptomatiky, jak samotného autismu, tak přidružených nemocí,



následně ovlivňuje míru adaptability jedince, stejně tak i jeho samostatnost v následném životě, neboť autismus představuje celoživotní onemocnění, jež vyžaduje rovněž celoživotní péči.

### **Atypický autismus**

Atypický autismus či jinými slovy dětská psychóza (někdy i mentální postižení s autistickými rysy) je duševní onemocnění, které se „klasickému“ autismu do jisté míry velmi podobá, ba v určitých symptomatických kritériích působí dokonce shodně. Rozdíl však zaznamenáváme v době nástupu obou PAS.

Jedinci s atypickým autismem nemohou být diagnostikováni dětským autismem, jelikož symptomy jejich nemoci, které se zde, na rozdíl od předchozí klasické formy, objevují až po třetím roce života, nezahrnují charakteristický ráz kompletního postižení všech tří problémových oblastí triády. (Thorová, 2006, s. 182-184). Zjednodušeně lze tedy prohlásit, že se u jedinců s touto PAS jedná o „mírnější“ formu postižení, kdy alespoň jedna z klíčových oblastí triády u osob s diagnostikovaným atypickým autismem není natolik narušena. V praxi se tedy u těchto dětí můžeme setkat s jistou přecitlivělostí na specifické externí podněty, nicméně také lepší schopností komunikace či kvalitnější sociální interakcí, popřípadě s absencí stereotypních zájmů (Thorová, 2007).

Thorová (2007) doplňuje, že v ČR se ročně narodí 100-150 dětí s nerovnoměrným vývojem dílčích dovedností, typických právě pro atypický autismus. Klasifikace této nemoci je ovšem poměrně komplikovaná. Ačkoliv oproti tzv. jiné pervazivní poruše nespecifikované vykazuje atypický autismus více projevů, bývá často nesprávně zaměňován právě za tuto PAS. Někteří lékaři, hlavně v minulosti, pak tuto specifickou poruchu označovali neurčitým termínem autistické rysy, ta však zahrnuje pouze sféru symptomatiky určitých projevů, nikoliv přímou kategorii PAS.

Klasifikace DSM-IV potom tuto poruchu neviduje vůbec a sdružuje ji spolu s dalšími PAS do kategorie pervazivní porucha dále nespecifikovaná, za což je systém třídění APA velmi kritizován ve směru nízké vypovídající hodnoty daného označení (Thorová, 2006, s. 182).

### **Rettův syndrom**

Syndrom, který poprvé popsal Andreas Rett v roce 1966, patří mezi neurobiologická postižení s všepřonikajícím dopadem na somatické, motorické i psychické funk-

ce (Thorová, 2006, s. 211). Jedná se o jedinou poruchu z řad PAS, u níž byla vysledována jasná příčina vzniku, a to jistá „mutace genu situována na raménku chromozomu X“ (Thorová, 2007) a současně taktéž jedinou PVP, která postihuje výhradně jen dívky (u chlapců díky této genetické mutaci dochází k úmrtí při či bezprostředně po porodu), u nichž hovoříme ve dvou třetinách případů o klasickém Rettově syndromu, zbylou třetinu mírnějších případů označujeme termínem atypický Rettův syndrom (Thorová, 2006, s. 183).

Thorová (2006, s. 212, 217-222) uvádí, že symptomy Rettova syndromu jsou velmi variabilní, k čemuž dozajista přispívá i různorodost genetické mutace (aktuálně asi 200 forem) a uveřejňuje základní symptomatiku spojenou s tímto syndromem, jež byl zařazen mezi PVP teprve roku 1992. Za stěžejní považuje následující tři symptomy:

- Ztráta kognitivních schopností (absence koncentrace, postupné zhoršení řeči aj.),
- ataxie a apraxie (ztráta koordinace pohybů),
- ztráta funkčních pohybů ruky a obecně závažná porucha hybnosti (nestabilní chůze, vybočení páteře, stereotypní pohyby ad.).

Vývoj Rettova syndromu, který se poprvé projevuje teprve půl roku po porodu, mapuje Hrdlička (in Hrdlička a Komárek, 2004, s. 53) a Thorová (2006, s. 213-214) modelem čtyř následujících stádií:

1. *Stadium časné stagnace* (6. - 18. měsíc věku dítěte) – objevují se první symptomy (hypotonie, zpomalení motoriky, zhoršení koncentrace ad.).
2. *Rychlá vývojová regrese* (objevuje se mezi 1. a 2. rokem dítěte a trvá 13 až 19 měsíců) – podobné projevy jako u dětského autismu, plus např. ztráta dovedností, zhoršení chůze aj.).
3. *Pseudostacionární stadium* (většinou ve 3 až 4 letech dítěte, ale dochází i k opoždění) – období relativní stabilizace, avšak dochází zde ke skolióze, obtížím v motorice (i v souladu se stereotypními pohyby), projevy epilepsie. Naproti tomu i zvyšování zájmu o okolí a sociální interakci.
4. *Stadium pozdní motorické degenerace* (školní věk či časná adolescence).

K Rettově syndromu se často přidružuje epilepsie (až v 75 % případů), kdy se u těchto osob vyskytují záchvaty obvykle malého typu, které se začínají většinou před osmým rokem života dítěte (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 53).

V ČR je možné diagnostikovat Rettův syndrom na základě laboratorního genetického vyšetření od roku 2001. Ročně se zde narodí pět až šest dívek s touto PVP (Thorová, 2006, s. 212).

### **Jiná dezintegrační porucha v dětství (Dětská dezintegrační porucha)**

Tato porucha, která byla v minulosti nazývána též Hellerovým syndromem či Hellerovou psychózou dle rakouského pedagoga Theodora Hellera, jež ji v roce 1908 poprvé popsal (Hrdlička, Komárek a kol., 2004, s. 54-55), se vyznačuje vývojem odlišným od ostatních PAS.

Gillberg a Peeters (2003, s. 43) reflektují typickou diagnózu pro dezintegrační poruchu v dětství, kdy po zdánlivě normálním počátečním vývoji dítěte, který trvá alespoň dva roky (někdy dokonce až takřka do desátého roku dítěte), dochází u jedince (nejčastěji mezi třetím a čtvrtým rokem) k nezvratnému náhlému (či postupnému) regresu již nabytých schopností, s dopadem v podobě zhoršení v nejméně dvou oblastech, mezi něž se zpravidla řadí sféra expresivního či exceptivního jazyka, sociálních či motorických dovedností, hry a ztráty kontroly mikce a defekace. K pozorovaným projevům pak Thorová (2006, s. 194), mimo jiné, přidává i emoční labilitu, záchvaty vzteku a agrese, insomnií, anxiety a hyperaktivitu.

Gillberg a Peeters (2003, s. 43) také upozorňují na fakt, že tento ústup a úpadek dovedností dítěte na sklonku batolecího věku se někdy diagnostikuje jako tzv. pozdní začátek autismu. Na rozdíl od dětského autismu se, dle Thorové (2006, s. 195), dezintegrační porucha liší pozdějším nástupem symptomů a regres dříve nabytých dovedností je zde nápadnější.

Příčina vzniku této PAS doposud nebyla objasněna a její výskyt se momentálně odhaduje na 6 diagnostikovaných jedinců ze sta tisíc obyvatel. Jedná se tedy o poruchu poměrně vzácnou (Fombonne, cit. podle Thorová, 2006, s. 196).

### **Aspergerův syndrom**

Soudobý fenomén PAS (označován též termínem sociální dyslexie), který již více než před sedmdesáti lety popsal vídeňský psychiatr Hans Asperger, se zjednodušeně považuje za typ autismu s mírnějším projevem, jež svým způsobem vytváří v rámci PAS samostatnou jednotku.

Jedná o různorodý syndrom (vysoko a nízko funkční autismus) s obdobně závažnými specifiky, jaké najdeme u ostatních PAS, po kvalitativní stránce se však od těchto poruch odli-

šuje, a to především relativně normálním vývojem řeči a nenarušením kognitivní složky člověka (Atwood, 2005, s. 19-32, 67-74, 111-125; Thorová, 2006, s. 186).

Thorová (2006, s. 185-192) uvádí, že intelekt osob s Aspergerovým syndromem (jinak též vysoko funkčním autismem) se pohybuje v rozmezí normy (někdy spíše vysoce nad průměrem), což přispívá k větší seberealizaci jedince ve sféře vzdělání a sebeobsluhy, avšak negarantuje samostatný život člověka s tímto duševním handicapem v dospělosti. Děti s tímto syndromem projevují časté nadání v určité oblasti (mechanická paměť, matematické operace, astronomie aj.), avšak díky své rigidní povaze nedokáží svou pozitivní výjimečnost náležitě využít. Problémy pak nastávají u těchto osob především v sociální interakci, například při navazování vztahů (i z důvodu „neefektivní“ komunikace) či pokusům založit rodinu a následně vést plnohodnotný rodinný život.

Aspergerův syndrom bývá diagnostikován pomocí vlastních kritérií. Ta jsou podobná jako pro autismus, výjimku však tvoří oblast komunikace, kdy pro stanovení diagnózy tohoto syndromu nesmí být přítomny abnormality jak ve verbální, tak v neverbální komunikaci (Gilbert, Peeters, 2003, s. 38-39).

Lorna Wingová (1983, cit. podle Atwooda, 2005, s. 21), která se zasloužila o pojmenování syndromu, stejně jako o označení PAS, na základě svých studií, vymezila klinické příznaky Aspergerova syndromu, na nichž jsou postavena také současná diagnostická kritéria. Vyjmenovává následujícími aspekty:

- Nedostatek empatie;
- jednoduchá, nepřiléhavá a jednostranná interakce;
- omezená, popř. neexistující schopnost navazovat a udržet si přátelství;
- pedantsky přesná, jednotvárná řeč;
- nedostatečná neverbální komunikace;
- hluboký zájem o specifický jev či předměty;
- nemotornost, nepřírozené pozice.

Gilbert a Peeters (2003, s. 39, 43) konečně přidávají názor, kdy Aspergerův syndrom by neměl být diagnostikován, pakliže jedinec splňuje současně všechna kritéria pro příbuzný autismus. Zde by druhá varianta, s níž se potenciálně do jisté míry syndrom vždy překrývá, měla dostat přednost.

**Jiné pervazivní vývojové poruchy, pervazivní vývojová porucha, nespecifikovaná**

Kategorie PAS, která není v rámci PVP v Evropě příliš používaná a jejíž diagnostická kritéria nejsou přesně určena, ale která je zároveň pevnou součástí této sféry v rámci klasifikačního systému MKN – 10.

Gillberg, Peeters (2003, s. 44) uvádí, že do tohoto nespecifikovaného oddílu PVP spadají duševní onemocnění, která nesou „některé prvky autistické symptomatologie, nicméně nesplňují všechna daná kritéria autismu“.

Thorová (2006, s. 204-205) zahrnuje ve své publikaci Poruchy autistického spektra do této vágní kategorie děti, u nichž došlo k jistému narušení triády postižení (kvality komunikace, sociálních vztahů, hry i imaginace), ovšem ne do takové míry, aby u uvedených jedinců mohl být diagnostikován autismus, ať už v klasické či atypické formě. Další skupinou osob, které zde jmenuje, jsou potom děti s výrazně narušenou představivostí.

MKN-10 (2006, cit. podle Bazalová, 2011, s. 82) navrhuje používat tuto kategorii pro poruchy, na něž se „hodí všeobecný popis pro pervazivní vývojové poruchy, u nichž však nedostatek vhodných informací nebo protichůdné nálezy znamenají, že kritéria nevyhovují žádné z ostatních kategorií F84“.

Gillberg a Peeters (2003, s. 44) kvitují, že klasifikace jiných pervazivních poruch prozatím nedoznala potřebné shody, kdy, což potvrzuje i Thorová (2006, s. 60, 208), pro příklad systém DSM-IV sdružuje kategorie Atypický autismus (F84.1), Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8) a Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9) pod jednotné označení Pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified – PDD-NOS) a dále navrhuje diagnosticky zaštitit pojmem „poruchy příbuzné autismu“ všechny osoby, které vykazují alespoň pět symptomů PAS obsažených v kritériích pro tato onemocnění v daných kvalifikačních systémech.

**Autistické rysy**

Kategorie tzv. autistických rysů byla vytvořena mimo rámec obou uznávaných klasifikačních systémů, nejedná se tedy o konkrétní poruchu, nýbrž o kombinaci jednotlivých symptomů, jinak typických pro PAS.

Gilbert a Peeters (2003, s. 44) uvádějí, že jedinci s mentálním postižením, kteří přímo nesplňují kritéria stanovená pro diagnostiku některé z PAS, ale rovněž vykazují tři a více

symptomů těchto poruch, mohou být následně diagnostikováni jako osoby s autistickými rysy.

Dle Thorové (2006, s. 208-209) není však zřejmé, zda označení autistické rysy je zastřešujícím termínem pro symptomy PAS či se jedná o pojmenování pro projevy dětí, u nichž intenzita a pravidelnost jejich chování není odpovídající ve vztahu k diagnostickým kritériím žádné z PAS. Zároveň Thorová nepopírá fakt, že se jedná o spojení v ČR velmi frekventované, leč tenhle jev shledává nevhodným, zejména z následujících tří důvodů:

- Absence oficiální definice, a tudíž široké spektrum nejednotných případů, jímž je diagnostický termín přidělen;
- tzv. Falešná negativita, při níž často dochází k tomuto označení i u osob, které skutečně trpí autismem či jeho atypickou formou;
- tzv. Falešná pozitivita jako opačný trend, kdy autistické rysy bývají přiřčeny dětem, u kterých se o autismus nejedná.

Největší zápor tohoto trendu však Thorová (2006, s. 209) identifikuje v samotné nesprávné volbě slova „rysy“, které samo o sobě svádí k tomu bagatelizovat závažnost autistické poruchy a navíc svým způsobem odpírá rodičům možnost následně využít poradenských, sociálních a edukačních služeb kvůli neexistující legislativní opoře.

## 2 EDUKACE ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Edukace žáků s PAS je již po mnoho let, ne-li dekad, aktuálním a vděčným tématem, ale i zdrojem mnoha polemik či dokonce kontroverzí. Žáci s některou z diagnostikovaných poruch tohoto spektra vytváří specifickou skupinu edukantů, která vykazuje požadavky na sofistikovaný, specializovaný a zpravidla i individualizovaný systém odborné intervence. Nežli se zaměříme na specifika, metody a možnosti edukačního působení u osob s PAS, pro bližší porozumění problematice si nejprve definujeme samotný zastřešující pojem edukace.

Edukace, jak uvádí Švarcová (2006, s. 25-26), současném terminologickém pojetí představuje sloučení dvou základních složek záměrného působení na člověka - sféry výchovy a vzdělávání, které jsou ve vzájemném vztahu. Oba pojmy však rozlišuje a dodává (2006, s. 26), že termínem vzdělání se zpravidla rozumí „osvojení si poznatkového materiálu a racionálních informací, které osvojení tohoto poznání podmiňují, popř. získání určité soustavy vědomostí, dovedností a návyků“, zatímco výchovu definuje jako „utváření a rozvíjení osobnostních kvalit člověka, ovlivňujících jeho chování.“

Průcha (2013, s. 66-67) se naopak přiklání k jednotnému označení obou edukačních oblastí, a tedy edukace, kdy vychází z anglického ekvivalentu education. Tento jednoslovný termín považuje za vhodnější i z hlediska mezinárodní srozumitelnosti a jisté výrazové jednoty.

K Průchovu výkladu terminologie se přikloníme v naší práci i my v následujících kapitolách. V nejbližší z nich se zaměříme na specifika edukace žáků s PAS.

### 2.1 Specifika edukace žáků s poruchami autistického spektra

V intervenci PAS se můžeme setkat s dvěma významnými a veskrze separovanými činiteli. Na jedné straně zde stojí odborný svět lékařství, na straně druhé pak sofistikovaný systém edukace.

V prvním případě dochází k tzv. farmakoterapii, která se pokouší korigovat průběh PVP prostřednictvím psychofarmak, popřípadě neuroleptik či antidepresiv. V tomto směru se však v optimálním případě setkáváme pouze se zmírněním projevů jednotlivých poruch, nikoliv s odstraněním příznaků onemocnění (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 155-159).

Gillberg a Peeters (2003, s. 59) berou na vědomí lékařskou intervenci PAS, nicméně do minimálně rovnocenného vztahu k ní řadí zásah formou vzdělávání, jež by měli zajišťovat kvalifikovaní jedinci učitelského sboru, ať už speciálně pedagogického či tradičního zaměření. U obou uvedených sfér vlivu by pak mělo docházet k řádné spolupráci.

Britská psychologka Patricia Howlin (2005, s. 198-205, 261-270) ve své knize *Autismus u dospívajících a dospělých* zdůrazňuje potřebu formálního vzdělání dětí s PAS, která u těchto osob v budoucnu zvyšuje šanci na prožití plnohodnotného a relativně i nezávislého života a může v dospělosti sehrát důležitou roli při snaze těchto jedinců o získání dobrého zaměstnání.

Edukace těchto žáků však s sebou nese celou řadu specifíků, které je nutno v edukačním procesu zohlednit. Tato specifika je pak nutno ještě rozlišit a adaptovat na jednotlivé případy dětí s PAS, jelikož ty, jak jsme již předestřeli v předchozích kapitolách, vykazují různou míru intelektových schopností.

Již víme, že nejméně 60% jedinců s PAS trpí současně středně těžkou (většina autistů) či těžkou mentální retardací, 20% z nich vykazuje lehkou mentální retardaci a zbylá pětina případů, zahrnující diagnózy vysoce funkčního autismu, neboli Aspergerova syndromu se potom může pyšnit až nadprůměrnou inteligencí. Je nám také známo, že u tří čtvrtin ze všech osob s PAS bývá diagnostikováno ještě další mentální postižení (Gilbert, Peeters, 2003, s. 45-46, 51).

Intelligence u osob s PAS a mentálním postižením je dle Thorové (2006, s. 321-326) velmi diskutované a kontroverzní téma, jelikož nelze přesně vyčíslit podíl vrozené mentální retardace a pozdější deprivace v rámci onemocnění na aktuální schopnosti a dovednosti jedince. Mezi jednotlivé typy inteligence dále řadí verbální, logickou, kinestetickou, vizuálně-prostorovou a sociální a emoční inteligenci, kdy poslední dvě jmenované složky jsou u osob s těmito duševními onemocněními vždy do jisté míry narušeny.

Navzdory heterogenitě jednotlivých případů osob s PAS a specifických projevů jejich onemocnění musí být, dle Valenty (2003, s. 104) edukace těchto dětí zaměřena primárně na následující tři oblasti, které z velké části zrcadlí problémové sféry triády:

- a) *Kvalitativní postižení v oblasti vzájemné sociální interakce* – zde je třeba eliminovat potencionální konfliktní situace, vštěpovat žákům dodržování pravidel a norem a zkvalitňovat jejich sociální dovednosti nácvikem společenských modelových situací.



- b) *Kvalitativní poškození v oblasti verbální i neverbální komunikace* – v této oblasti je klíčové nejprve budovat u žáků schopnost vnímání a porozumění jazyku (od nejnižších komunikačních úrovní) a posléze také budovat schopnost aktivního užívání tohoto jazyka (od neverbální úrovně, přes vokalizaci až k uvědomělému používání).
- c) *Značně omezený a opakující se repertoár činností a zájmů* – náprava tohoto bloku se řídí nasazením různých strategií, mezi něž patří postupná úprava chování a myšlení a následná nabídka alternativy. Odvykání stereotypního jednání cestou kompromisů a strukturace obsesí (nastolení regulačních pravidel) apod.

Čadilová a Žampachová (2008, s. 140-157) se zabývají pěti klíčovými a navzájem se prolínajícími edukačními oblastmi rozvoje u osob s PAS. Řadí mezi ně:

- Pracovní chování,
- komunikace,
- sebeobsluha,
- sociální chování,
- volný čas.

Gillberg a Peeters (2003, s. 87) uvedené oblasti kvitují a konečně nastiňují specifická hlediska, které společně vytvářejí ideální půdu pro šťastný život jedince s PAS. Zjednodušeně se jedná o následující aspekty:

- Předvídatelnost života (ve smyslu nežít život nahodile),
- sebevyjádření (ve speciálně přizpůsobeném systému komunikace),
- sebeobsluha (ovládat běžné sebeobslužné dovednosti a domácí práce),
- schopnost smysluplného a užitečného trávení dne (podmínkou je vytvoření pracovních dovedností, jakožto i pracovního chování),
- schopnost zabavit se ve volném čase,
- kolektivní citění (mít radost ze společnosti ostatních apod.).

## 2.2 Výchovná intervence u dětí s PAS

U dětí s PAS se často můžeme setkat se specifickými projevy problémového chování (výbuchy vzteku, agrese, kopání, bití apod.). Řešení této problematiky může přinést výchovné působení u těchto jedinců.

Dle Schoplera, Reichlera a Lansingové (2011, s. 41-45) je výchovný rozměr intervence u osob s PAS účinný zákonitě jen tehdy, reflektuje-li oblast celkového chování dítěte, jeho zdravotní stav a přihlíží-li současně ke způsobu reagování jedince v odlišných situacích.

Švarcová (2006, s. 154-155) vyjmenovává deset efektivních postupů, jež vedou k řešení problémového chování u dětí s PAS:

- *Prevence nevhodného chování* (eliminace potenciálních problémových situací, včetně adekvátní předchozí přípravy na tyto situace);
- *modifikace nevhodného chování* (hledání alternativ k nežádoucím činnostem a nefunkčním rituálům dětí);
- *zavádění postupných změn* (v pozvolném trendu);
- *úprava prostředí* (eliminace možných spouštěčů problémového chování, jako mohou být kupříkladu hlučná prostředí či přítomnost velkého množství osob);
- *využití kompromisů* (postupné nahrazování nevhodných návyků pozitivními);
- *zavádění pravidel* (definice jednání, které je přijatelné a toho, jež nelze tolerovat);
- *sebeřídící techniky* (příprava dětí na nevyhnutelné změny);
- *relaxační metody* (dechová a jiná cvičení, různorodé techniky navozující dobrou náladu u dětí);
- *využívání speciálních zájmů a schopností* (např. matematická paměť, technické dovednosti dětí) k usměrňování a nácviku žádoucích modelů chování;
- *využívání rituálů* (racionální uspořádání průběhu dne dítěte při současné existenci žádoucí struktury).

### 2.2.1 Behaviorální intervence

U klientů s PAS s úspěchem sledujeme využití odlišných typů behaviorálních intervencí. Toto výchovné působení se zakládá především na vazbě mezi chováním a odměnou.

Základním předpokladem pro využití behaviorální intervence v praxi je schopnost dítěte porozumět vztahu mezi chováním a odměnou (Schopler, Reichler a Laisingová, 2011, s. 129).

Hrdlička a Komárek (2004, s. 155, 171-176) hodnotí aplikovanou behaviorální analýzu v kombinaci s farmakologickou intervencí jako nejefektivnější výchovnou metodu pro řešení problémového chování u dětí s PAS a podmiňují dosažení kýženého jednání takového dítěte opakovanou tvorbou konkrétních podnětů, jejichž splnění ve výsledku přináší edukantovi zisk.

Dle Schoplera, Reichlera a Laisingové (2011, s. 138-139) hraje důležitou součást také dílčí hodnocení účinnosti této intervence, kdy je potřeba behaviorální program posuzovat na základě pozorovatelných změn v chování dítěte a případně i celý proces působení ukončit, pakliže není účinný či ztratil váhu.

Behaviorální intervence dělíme do tří základních následujících kategorií (Schopler, Reichler a Laisingová, 2011, s. 129-135):

- a) *Pozitivní posilování* (mělo by vždy předcházet trestům, přičemž se může jednat o konkrétní odměny, např. ve formě pamlsku či formu sociálního posilování, kupříkladu v podobě pohlazení, pokynutí či též posilování „vnitřní radosti dítěte“ pomocí již nabytých schopností).
- b) *Mírné tresty* - postupy mírně omezující, s činnostmi jako jsou:
  - „vyhasínání“, neboli ignorace nežádoucího chování;
  - „trestný čas“, čili dočasné přerušení stimulace dítěte;
  - „společenský nesouhlas“ prezentovaný např. zakroucením hlavou;
  - „deprivace“, při níž dočasně odebereme dítěti některou jeho oblíbenou věc;
  - „přesycení“, postup, jímž redukuje frekvenci specifického chování dítěte;
  - odnětí jídla;

- „fyzický kontakt“ zahrnující např. plácnutí přes zadeček či ručičku ad.
- c) *Přísné tresty* - zde řadíme již silně restriktivní a rizikové postupy, jež je doporučeno využívat pouze při vysoce problémovém chování dítěte, které jím zároveň ohrožuje samo sebe či své okolí. Konkrétními příklady těchto trestů jsou:
- „Odloučení nebo izolace“, v podobě umístění dítěte do zamknuté či izolované místnosti;
  - „rizikové vyhasínání“ jakožto ignorace potenciálně nebezpečného chování dítěte;
  - „averzivní stimulace“ čili aplikace nepříjemného či bolestivého stimulu směrem k dítěti, který je podmíněn jeho reakcí (např. studená sprcha);
  - psychoaktivní léky (terapie psychofarmaky).

Čadilová a Žampachová (2008, s. 67-69) v rámci systému pozitivního odměňování upozorňuje také na popularitu tzv. žetonového systému odměňování (zejména v případě vysoce funkčního autismu), při němž dítě získává odměnu v podobě žetonů při splnění požadovaných úkolů. Systém se odvíjí od mentální úrovně dítěte, a to při zohlednění jeho koncentrace, sociálních dovedností a flexibility jeho myšlení.

Cílem žetonového systému odměňování je dle Čadilové a Žampachové (2008, s. 70):

1. *Oddalování odměny* – schopnost vyčkat na oblíbenou věc či aktivitu;
2. *uvědomování si času* – odpověď na otázku, jak dlouho se bude čekat na odměnu;
3. *zvyšování počtu úkolů* – postupným přidáváním počtu úkolů se snižuje intenzita odměňování a zvyšuje se doba soustředění dítěte na práci;
4. *rozšiřování okruhu oblíbených odměn* – pokud dítě vydrží pracovat déle na větším počtu úkolů, začíná přibývat více zájmů a aktivit, které mohou být pro dítě atraktivní;
5. *posilování samostatnosti a důvěry* – dítě se stává více samostatné a častěji zažívá pocit úspěchu.

### 2.3 Vzdělávací cíle u osob s PAS

Schopler, Reichler a Lansingová (2011, s. 75-126) uvádějí v edukaci osob s autismem a jinými vývojovými poruchami hlavní vzdělávací cíle, které dále strukturálně rozdělují na nižší a vyšší.

Na nižší úrovni výukových cílů u osob s PAS a jinými vývojovými poruchami jmenují následující dovednosti a příklady dílčích činností, jež by si tyto děti měly osvojit (Schopler, Reichler a Lasingová, 2011, s. 75-100):

- *Napodobování* (rozvíjení schopnosti napodobovat použití předmětů, napodobování pohybu těla, napodobování zvuků);
- *vnímání* (u taktilního vnímání zvýšení vnímavosti na taktilní podněty, u zrakového vnímání prohlížení plochy, umístování určitého předmětu, také zlepšení sledování předmětů zrakem, střídání zrakové pozornosti, organizace předmětů zrakem a v rámci sluchového vnímání určení zdroje nebo příčiny zvuku, rozeznávání zvuků, které předcházejí určité události);
- *hrubá motorika* (zvýšení energie a síly svalů, zlepšení rovnováhy a koordinace, rozvinutí schopnosti vyhýbat se překážkám);
- *jemná motorika* (zvýšení dovednosti úchopu a stisku, uchopení předmětu a jeho položení na přesně určené místo, kroužení zápěstím při držení předmětu, koordinace užívání obou rukou).

Na úrovni vyšší pak Schopler, Reichler a Lansingová (2011, s. 101-127) uvádějí následující výčet edukačních cílů:

- *Koordinace oka a ruky* (sledování směru čáry, napodobení obrazce využitím různých materiálů);
- *kognitivní výkony* (rozpoznání podobností a rozdílů, rozpoznání a opakování sestavy předmětů, porozumění následnosti děje, rozpoznání nejdůležitějších vlastností a následné rozdělení předmětů dle nich či lhostejnost k neodpovídajícím podnětům);
- *složitější pojmy* (v jazykové oblasti úkoly pro rozvoj receptivní řeči, např. porozumění slovesům a rozkazům či porozumění významu podstatných jmen, apod.);
- *vzájemný vztah mezi funkčními oblastmi*.

## 2.4 Metody a strategie ve vzdělávání dětí s PAS

K dosažení optimálních výsledků v uvedených klíčových oblastech edukace, respektive jednotlivých vzdělávacích cílů u osob s PAS slouží různé vzdělávací metody a strategie, které si nyní také blíže představíme.

Schopler, Reichler a Lansingová (2011, s. 156-159) uvádí, že pro poskytnutí účinné vzdělávací pomoci dítěti jej musíme nejprve důkladně pozorovat, abychom následně mohli zvolit metodu výuky, která pro něj bude nejlepší. Každá z uvedených metod výuky zahrnuje dvě složky – pozorování a řeč. Podle míry pomoci pak Schopler, Reichler a Lansingová (2011, s. 156-159) seřazují následující nejvíce užívané výukové metody:

- *Manipulace* – fyzická pomoc dítěti, jejíž výhodou je eliminace chyb při dokončování například obtížného úkolu;
- *přímá asistence* – spočívá např. v poskytnutí potřebných pomůcek dítěti (popř. může znamenat i dokončení úkolu asistentem);
- *demonstrace* – učitel či rodič demonstruje úkol dítěti (i opakovaně), následně se jej pozorující jedinec pokouší vyřešit svépomocí;
- *pravidelně se opakující postup* – dítě pod dohledem asistenta opakovaně provádí určitou činnost, dokud si ji nevštlípí;
- *návody, klíče, povzbuzení* – zde pomoc přichází formou signálů (např. pokynutí hlavou), které provázejí dítě při realizaci činností;
- *pantomima* – situace, kdy asistent dítěti předvede určitý pohyb, který je nutný pro splnění daného úkolu, aniž by využil pomůcek (např. naznačení válení modelíny);
- *slovní pokyny (popř. znaková řeč)*.

Dle Thorové (2006, s. 382-383) je nejúčinnějším modelem edukace žáků s PAS eklektický, neboli celostní přístup, který úspěšně kombinuje klíčové prvky všech výukových metod a poskytuje tak jedinci rozvoj jednak v oblasti vzdělání a sebeobsluhy, jeho kognitivních a motorických dovedností, a tudíž ve sféře jeho potřebného rozvoje, ale současně dbá i na emoční pohodu dítěte, jak po individuální stránce, tak v rovině rodinné.

Za jeden z nejúspěšnějších vzdělávacích programů odborníci považují strukturované učení. Tuto vzdělávací metodu či, jinak řečeno, strategii si nyní přiblížíme.

### 2.4.1 Strukturované učení

Jeden z nejefektivnějších prostředků edukace osob s PAS, metoda strukturovaného učení, je postavena na eliminaci deficitů, které představují PAS, při současném rozvoji silných stránek jedinců s touto komplikovanou diagnózou (Čadilová a Žampachová, 2008, s. 29).

Gillberg a Peeters (2003, s. 59) zdůrazňují potřebu struktury u osob s PAS jako naprosto elementární, jelikož tito lidé se pohybují ve vlastním izolovaném chaotickém světě s narušeným vnímáním časoprostorových zákonitostí.

Dle Thorové (2006, str. 384) struktura představuje pro jedince s PAS především „vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se člověk s PAS pohybuje.“ Tímto také zčásti kompenzuje těmto osobám jejich složitý vrozený handicap. Metoda strukturovaného učení do jejich životů vnáší potřebný řád a vítaný pocit jistoty a bezpečí při plnění nových úkolů a pomáhá dětem s PAS vyrovnat se s nepředvídatelnými situacemi a jevy, které těmto jedincům jejich život přináší.

### 2.4.2 TEACCH program

Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children, volně přeloženo jako léčení, výchova a vzdělávání dětí s autismem a jiným komunikačním handicapem (dále jen TEACCH program) je nejznámější a metodicky nejlépe zpracovanou formou strukturovaného učení (Valenta, 2003, s. 102-103).

Tento program vznikl v USA, na základě třicetileté spolupráce odboru speciálního vzdělávání osob s autismem na Univerzitě Severní Karolíny v Chapel Hill s rodiči dětí s diagnostikovanou PAS, jejichž názory a zkušenosti tvoří v programu rovnocennou partnerskou složku k poznatkům odborné obce (Švarcová, 2006, s. 152).

TEACCH program staví na třech základních principech, které jmenuje Valenta (2003, s. 103):

1. Individuální přístup,
2. Strukturalizace,
3. Vizualizace.

Jednotlivé body programu si nyní hlouběji rozebereme.

### Individualizace

Jak již bylo řečeno, jednotlivci s diagnostikovanou PAS, jakožto i PVP samotné, se od sebe do značné míry liší, ať už variabilitou symptomů či specifických projevů, svým intelektem, schopnostmi a dovednostmi, jak v oblastech problémové triády, tak mimo ni.

Tyto a jiné faktory se podepisují posléze také na volbě vhodné intervence, kterou je nutno pro každého jedince s PAS stanovovat individuálně (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 30).

Správně nastavený individuální přístup by potom měl být v souladu s potřebami klienta a zahrnovat, mimo jiné, zejména následující volby v rámci (Valenta, 2003, s. 103):

- Komunikačního systému,
- vhodného pracovního místa,
- edukačního prostředí,
- sestavení patřičného individuálního vzdělávacího plánu,
- individuálně zvolených pomůcek,
- aplikace potřebných strategií k řešení behaviorálních problémů aj.

Individualizací by, dle Thorové (2006, s. 383-384), mělo procházet taktéž hodnocení žáka, kde se může uplatnit kupříkladu slovní hodnocení, upravené známkování či různé motivační symboly.

Součástí individualizace bývá v neposlední řadě také tvorba individuálního vzdělávacího plánu, jemuž se budeme věnovat později, v kapitole školní integrace žáků s PAS.

### Strukturalizace

Většina jedinců s PAS v určité míře vykazuje problémy s adaptabilitou. Každá změna v zaběhnutém režimu pro ně tudíž představuje nevídanou komplikaci a narušení jejich vnitřní jistoty. Oporu v této oblasti jim naopak dodává neměnná a jasná struktura.

Struktura, která se projevuje v jednoznačném uspořádání prostředí, času a činností, poskytuje žákům s PAS lepší časoprostorovou orientaci a větší flexibilitu v reakcích na nastalé změny (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 30-31).

Čadilová a Žampachová (2008, s. 31) zjednodušeně definují cíl strukturalizace, jakožto strategie, které má poskytovat osobám s PAS odpověď na esenciální otázky „Kdy? Kde? Co? Jak? Jak dlouho? Proč?“.



Základní vymezení jednotlivých oblastí strukturalizace předkládá opět Valenta (2003, s. 103):

- *Struktura prostoru* (rozlišení místa pro volnočasové aktivity, pro výuku, konzumaci jídla apod.);
- *struktura pracovního místa* (souvisí s organizací prostoru, např. rozložení pracovní plochy či pomůcek na lavici);
- *struktura času* (denní režim, dodržení pravidelnosti u jednotlivých činností, např. nástěnný denní režim);
- *struktura pracovního programu* (strukturalizace činností, splněných i nesplněných úkolů, např. postup pracovního postupu apod.).

### Vizualizace

Vizuální vnímání a myšlení patří k silným stránkám u většiny lidí s PAS, kdy vhodně nastavená vizuální podpora vyrovnává handicap těchto osob v oblasti koncentrace a paměťových funkcí.

Čadilová a Žampachová (2008, s. 51-53) si uvědomují, že vizualizace tvoří neoddělitelnou dvojici se strukturalizací, především ve zmíněné časoprostorové orientaci (v denní i dlouhodobé rovině) a v oblasti organizace činností

Valenta (2003, s. 103) následně doplňuje, že vizualizace v tomto případě slouží ke „zviditelnění strukturovaného prostředí (např. jeho oddělením), a ke zviditelnění denního režimu z časového i obsahového hlediska (např. formou referenčních předmětů či fotografií)“.

Thorová (2006, s. 385) uvádí prostředky, které jsou hojně využívány k vizuální podpoře osob s PAS. Jedná se například o pracovní schémata (schéma činnosti během vyučovací hodiny a o přestávce), procesuální schémata (pracovní postupy určité činnosti), denní režimy, barevné kódy či písemné pokyny ad.

Výhody vizuální podpory u lidí s PAS shrnují Čadilová a Žampachová (2008, s. 51):

- Založení a udržování informace;
- jednodušší forma podání informace, jež přispívá k její následné lepší interpretaci jedincem s PAS;
- bližší objasnění přijaté verbální informace;

- zvýšení schopnosti rozumět nastalé změně a její přijetí, výsledkem čehož je lepší flexibilita jedince;
- facilitace nezávislosti a samostatnosti, případně i zvýšení sebevědomí dítěte.

### **Motivace**

Když pomíneme základní tři určující pilíře programu, neméně důležitou složku tohoto modelu, zejména v návaznosti na školní prostředí, nalezneme u dětí s PAS v prvcích motivace.

Dle Čadilové a Žampachové (2008, s. 66) hraje motivace klíčovou roli v utváření a následné korekci chování (nejen) u dětí s PAS. Tvrdí, že existuje vazba mezi motivací a problémovým chováním dítěte, kdy nalezení funkčního motivačního systému zde může působit jako prevence proti vzniku nežádoucího chování jedince.

Thorová (2006) souhlasně přijímá fakt, že je dítěti nutno dodat důvod proč má pracovat a kvituje, že pozitivní motivace zde působí efektivněji nežli metoda jakéhokoliv trestu. Jako nutnost se jeví počáteční vyšší frekvence a postupná redukce odměn dítěte.

Čadilová a Žampachová (2008, s. 66-72) kvitují existenci široké škály forem odměňování, z nichž jmenují především tyto tři:

- Materiální odměna (sladkosti, předměty s velkým významem pro dítě);
- činnostní odměna (odměna aktivitami, např. oblíbená činnost dítěte);
- sociální odměna (nejvyšší forma, dětmi s PAS ne vždy plně pochopena, zahrnuje např. pochvalu ve škole či pozornost rodiče).

Účinným činitelem se v této sféře jeví i motivační tabulka, z níž si dítě vybírá odměnu. Vybraný symbol odměny si umístí na již zmíněnou žetonovou tabulku.

### **Další zásady TEACCH modelu**

Součinnost výše uvedeného kvarteta principů pochopitelně ne zcela vyčerpává programové zaměření TEACCH modelu. Ten, k dosažení kýženého edukačního procesu, potažmo jeho edukačního cíle, musí pojímat několik dalších výchovně-vzdělávacích atributů.

Dle Valenty (2003, s. 103) by nedílnou součástí programu měly být různorodé alternativní komunikační systémy se zařazením gest s jednoznačným významem a také speciální po-

stupy, včetně speciálně upravených pomůcek, které podporují výchovu a vzdělávání dětí s PAS.

Mezi další body filozofie programu řadí Thorová (2006, s. 385):

- Aktivní generalizaci dovedností ve smyslu prostupnosti školního a domácího prostředí;
- úzkou spoluprací s rodinou;
- integraci dětí s PAS do společnosti;
- přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí;
- pozitivní přístup k dětem s problematickým chováním, aktivní snahu o pedagogickou intervenci vedoucí ke zlepšení chování.

### 2.4.3 Jiné speciálně edukační postupy u osob s PAS

Behaviorální analýza a metoda strukturované učení, ať už v jakékoliv formě, jsou nejznámějšími a nejlépe prozkoumanými činiteli intervence u jedinců s PAS. V tomto směru však nejsou jedinými faktory edukace žáků s PAS.

Kromě takřka „zázračných“ terapií, jako jsou kupříkladu terapie pevným objektem či terapie volbou (Thorová, 2006, s. 399-406), které nemůžou být v naší práci brány jako zcela kompetentní, Thorová (2006, s. 382- 398) uvádí celou řadu relevantních intervencí, mezi něž patří především:

- *Komunikační terapie* - metody augmentativní a alternativní komunikace navozující potřebné funkce komunikace u dětí s PAS (např. nácvik znaků, používání symbolů, psaní a čtení slov aj.);
- *herní a interakční terapie* – snaha zlepšit kognitivní funkce dítěte, jeho komunikační schopnosti a rozvinout jeho sociální a emoční dovednosti formou různých typů her a herních situací (spontánních i strukturovaných);
- *muzikoterapie* – spoléhá na pozitivní dopad hudby na vývoj dítěte (pokusy rozvinout emocionální komunikaci a sociální interakce u jedince);
- *zooterapie* (hippoterapie – interakce s koněm, canisterapie – využívá kladného vztahu člověka ke psům, terapie plavání s delfíny);

- *relaxace* - zraková (např. autostimulační aktivity), doteková (např. masáže, koupele), sluchová (např. poslech meditační hudby), vestibulo-kochleární (např. houpačky, závěsné sítě), aromaterapie, aj.;
- *aktivity* – motivace klienta k výkonu terapeutické aktivity dle jeho individuálních potřeb (odstranění pocitu nudy, potencionálního spouštěče problémového chování);
- *arteterapie* – podporuje rozvoj řady mentálních funkcí, umožňuje sebevyjádření dítěte, přináší radost z výsledku (uměleckého vytvoření);
- *ergoterapie* – nácvik pracovních návyků a pracovního chování, vede ke zkvalitnění sebeobsluhy dítěte;
- *fyzioterapie* – využití rehabilitace a pohybových aktivit pro zdárný vývoj osob s PAS;
- *rodinná psychoterapie* – zaměřuje se na eliminaci nevhodné komunikace a špatně zařizovaných způsobů hodnocení a jednání v rámci rodiny dítěte s PAS;
- *integrativní přístup* – úprava prostředí a aktivit dítěte s cílem navodit životní situace, které vyžadují integraci (např. komunitní bydlení, návštěva různých zařízení, volnočasové aktivity ad.).

## 2.5 Možnosti vzdělávání dětí s PAS

Třebaže se i v současnosti vedou početné diskuze a spory v záležitostech edukace žáků s PAS a jejich zařazení do škol jakéhokoliv typu nejsou vždy jednoduchou a samozřejmou volbou, děti s některou z těchto duševních vývojových onemocnění, zejména pak s tzv. vyšší funkční poruchou, mají dnes mnohem více možností ke vzdělávání, nežli tomu bylo dříve.

Na území našeho státu bylo povědomí o této problematice do roku 1989 takřka nulové, což dokazuje i zmíněná jediná publikace psychiatřky Růženy Nesnídalové z roku 1973 (Extrémní osamělost), která u nás byla vydána v předrevolučním období. Stejný pocit osamění bohužel mohli prožívat sami protagonisté knihy, osoby s PAS, které byly navíc po dlouhá léta historie považovány za „nevzdělatelné“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 20).

Zlom v edukaci žáků s PAS nastal po roce 1989, kdy české školství prošlo zásadním procesem transformace a přístupy ke vzdělávání se radikálně změnily. Obdobnou proměnou prošel i samotný pohled na žáky s postižením (dnes žáky se speciálními vzdělávacími potřebami), kdy samostatný český stát začal klást daleko větší akcent na uplatnění práv každého žáka a na rozvoj jeho individuálních předpokladů (Bazalová, 2011, s. 127; Bazalová, 2006, s. 6).

Thorová (2006, s. 360-361) kvituje, že dnes již existuje celá řada občanských sdružení, jako jsou, již jmenovaný, klub Autistik či APLA (Asociace pomáhající dětem s autismem) s pobočkami v několika krajích. Setkáváme se s ranou péčí pro děti s autismem, a to již od dvou let věku dítěte, několik možností edukace pak nabízí i předškolní zařízení, nabízející speciální programy pro děti s PAS.

Bazalová (2006, s. 9) jmenuje další výraznou transformaci v edukaci žáků s PAS, z níž rezultoval také současný legislativní i odborný pohled na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a tedy rok 2005, kdy vešel v platnost nový legislativní rámec pro vzdělávání prostřednictvím zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Tento předpis, mimo povinnosti devítileté školní docházky u dětí s PAS a jiného, definuje v rámci oddílu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, § 16, podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, kde v odstavci 1 uvádí (Česko, 2004), že „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“.

Na výše uvedený předpis navazuje vyhláška z roku 2011, č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která ve své druhé části definovala v § 2 zásady a cíle speciálního vzdělávání takto (Česko, 2004): „Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně

pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání. Speciální vzdělávání se poskytuje i žákům zařazeným do škol zřízených při školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy“.

Vyhláška 147/2011Sb.v § 3, odstavci 1, určuje formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením, kdy vzdělávání těchto žáků je zajišťováno (Česko, 2011):

- a) Formou individuální integrace,
- b) formou skupinové integrace,
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (v současnosti v základní škole speciální, základní škole zřízené dle § 16 školského zákona, popřípadě základní škole praktické),
- d) kombinací uvedených předchozích forem.

Individuální integrací je myšlena edukace žáka s PAS v běžných školách, popř. ve zvláštních případech ve školách speciálních. Skupinová integrace vyjadřuje vzdělávání těchto žáků ve třídě (případně oddělení či studijní skupině), a to opět v běžném typu školy, kde současně počet těchto jedinců nesmí překročit třetinu z celkového počtu žáků ve třídě (skupině či studijním oddělení) či, je-li to nutné, ve školách speciálních (Česko, 2011; Česko, 2016).

Bazalová (2011, s. 127) pozoruje současný trend, kdy vzdělávání žáků s PAS se ve speciálních školách realizuje především u osob s těžším postižením (více symptomy a těžším průběhem) a naproti tomu žáci s lehčí formou autismu bývají více integrováni do hlavního vzdělávacího proudu.

Integrace, popř. inkluze žáků s PAS do hlavního vzdělávacího proudu je aktuálním a široce diskutovaným tématem, proto ji věnujeme celou samostatnou třetí kapitolu. Nyní si zaměříme na zbylé formy vzdělávání žáků s PAS, neboli edukaci těchto osob ve speciálních školách, školách zřízených dle § 16 školského zákona, školách praktických a též na „jiný způsob plnění školní docházky“ v podobě individuálního vzdělávacího plánu.

### 2.5.1 Vzdělávání žáků s PAS v základní škole speciální

Základní škola speciální, jakožto nástupce dřívější pomocné školy, představuje jednu ze vzdělávacích institucí, v níž mohou plnit svoji povinnou školní docházku děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáci s PAS.

Švarcová (2006, s. 78-79) uvádí, že tento typ škol edukuje žáky, kteří vykazují takové nedostatky v intelektové sféře, pro něž nemohou být zařazeni k edukaci dle vzdělávacích programů běžných základních škol, ovšem jsou schopni si osvojit elementární vzdělání (Švarcová, 2006, s. 78-79).

Dle Čadilové a Žampachové (2008, s. 281) se jedná o „žáky se zdravotním postižením, u nichž byly na základě speciálně pedagogického či popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, zjištěny speciální vzdělávací potřeby, jež jsou v takovém rozsahu a tak závažné, že jsou důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání.“

Bazalová (2006, s. 10) doplňuje, že tento systém speciálního vzdělávání slouží jako alternativa jednak těm žákům, kteří pro své zdravotní postižení nemohou využít integraci do hlavního vzdělávacího proudu a také těm žákům, kterým se integrace do běžného vzdělávání jeví jako nevyhovující.

Speciální školy musí disponovat, na základě vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, řadou podpůrných opatření, mezi něž patří například využití speciálně pedagogických metod, postupů a forem při výuce, ale i tvorba speciálních učebnic a vzdělávacích pomůcek (Česko, 2011).

Obsah edukace je diferenciován a odvíjí se podle druhu a stupně postižení jedince. Zároveň vyvíjí tendenci se co nejvíce přiblížit obsahu vzdělávání intaktní populace na adekvátním stupni běžné základní školy (Bazalová, 2006, s. 10).

Bazalová (2006, s. 11) také nastiňuje hlavní cíle edukace ve speciálních školách, a tedy:

- Zajistit každému dítěti možnost plného rozvoje vlastního potenciálu;
- podporovat všestranný rozvoj dítěte;

- umožnit každému dítěti dospět k seberealizaci, a tedy dosáhnout kýžených osobních cílů, a to jak v oblasti znalostí, tak ve vztahu k životním dovednostem.

Žáci jsou, mimo jiné, vzdělávání v následujících oblastech edukace (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 285-292):

- Rozumová výchova (se zaměřením na abstraktně vizuální myšlení, řeč a komunikační dovednosti);
- smyslová výchova (se zaměřením na vizuální a sluchové vnímání);
- grafomotorika;
- pracovní dovednosti (zejména se zaměřením na sebeobsluhu, jemnou a hrubou motoriku);
- sociální chování.

Čadilová a Žampachová (2008, s. 281-282) také předkládají dvě možnosti edukace žáků v základní škole speciální:

- a) *ve specializovaných třídách pro děti s PAS* – třída bývá složena ze čtyř až šesti žáků (případně i z různých ročníků), jejichž výchovu a vzdělávání mohou mít na starost až tři pedagogičtí pracovníci (jeden z nich je asistent pedagoga);
- b) *v běžných třídách základních škol speciálních*, do nichž jsou žáci s PAS zařazeni individuální integrací – probíhá v případě, že v dosahu bydliště žáka s těžší formou PAS není dostupná žádná třída zřízená pro tyto osoby či z důvodu preference integrace kvůli speciálnímu prospěchu žáka, jehož sociální a komunikační dovednosti jsou na vysoké úrovni.

Speciální vzdělávání vykazuje jisté výhody pro děti s PAS, za jisté konstelace může však zařazení dítěte do speciálních základních škol působit na takového žáka i do jisté míry negativně.

Thorová (2006, s. 363-365) spatřuje výhodu ve specializovaných třídách speciálních základních škol pro žáky autismem a přidruženou mentální retardací, jelikož se vyznačují menším počtem dětí a přítomností asistenta pedagoga a dětem se tudíž dostává větší pozornosti a edukační péče. Zároveň však poukazuje na existenci nenáročných dětí s PAS, které vykazují mírnější symptomy onemocnění a emoční klid, a tedy si ve výuce vystačí



s prvky strukturovaného učení v rámci integrace do běžné třídy ve speciálních základních školách.

### **2.5.2 Vzdělávání žáků s PAS v základní škole zřízené dle § 16 odstavce 9 školského zákona a v základní škole praktické**

Další potenciální variantu edukace žáků s PAS nabízí těmto jedincům od září roku 2016 vzdělávání v základních školách zřízených dle § 16 odstavce 9 školského zákona. Tyto instituce v podstatě svým způsobem plní funkci ZŠ praktických, které nahradily původní zvláštní školy a svou koncepcí, opatřeními, způsoby výuky a dalšími aspekty edukace se obě edukační zařízení v mnohém podobají školám speciálním, nicméně, především v případě prvního jmenované vzdělávací složky, rovněž i běžným základním školám.

V současné době poskytují oba edukační subjekty vzdělání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jež těmto jedincům vyplývají z jejich lehké mentální retardace, případně jiné úrovně snížení intelektových schopností (Švarcová, 2006, s. 73-74).

V případě ZŠ zřizovaných dle § 16 odstavce 9 školského zákona, současná legislativa hovoří následovně (ČESKO, 2016):

„Shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání, doporučí školské poradenské zařízení zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odstavce 9 zákona.“

Z daného předpisu vyplývá, že preferencí v oblasti integrace žáků s PAS do ZŠ je jejich začlenění do HVP. Teprve pakliže se obsah a struktura výuky, respektive podpůrná a vyrovnávací opatření poskytovaná těmto žákům v běžných ZŠ jeví jako nedostačující, jsou tito jedinci umísťováni, na základě předchozí žádosti jejich rodičů a následného souhlasu školského poradenského zařízení do škol, popřípadě tříd či studijních skupin, zřízených dle § 16 odstavce 9 školského zákona. (ČESKO, 2004; ČESKO, 2016).

Žáci zařazení do škol zřízených dle uvedeného paragrafu, ale i žáci, kteří se stále edukují ve školách praktických, stejně jako jedinci začlenění do škol speciálních, vyžadují celou škálu podpůrných opatření, včetně aplikace speciálně pedagogických forem a metod výuky a vytvoření speciálních pomůcek (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 294).

Dle Švarcové (2006, s. 73) hlavní cíl praktických základních škol spočívá ve zprostředkování možnosti žákům dosáhnout „co nejvyšší úrovně znalostí, schopností, dovedností a osobnostních kvalit, při současném respektování jejich individuálních schopností a zvláštností“. Optimálním výstupem výchovně-vzdělávacího působení praktické základní školy by mělo být začlenění žáků se SVP do běžného občanského života. Na podobném principu je v současnosti založeno i vzdělávání dětí v ZŠ založených dle skloňovaného § 16.

Obsah vzdělávání základních škol praktických, jehož zaměření nově zřízený typ školy v mnohém přebírá, zahrnuje devět vzdělávacích oblastí, rozdělených do sedmioborového spektra následujícím způsobem (Švarcová, 2006, s. 75):

- Jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a literatura, cizí jazyk),
- matematika a její aplikace,
- informační a komunikační technologie,
- člověk a jeho svět,
- člověk a společnost,
- člověk a příroda,
- umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova).

Edukace v základních školách praktických, v nichž se s žáky s PAS doposud (navzdory aktualizaci platné legislativy) stále můžeme setkávat, potom opět, podobně jako v případě základních škol speciálních, probíhá dvěma možnými způsoby, a tedy ve specializovaných třídách pro děti s autismem či prostřednictvím individuální integrace těchto žáků do běžných tříd základních škol praktických (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 294-295).

### **2.5.3 Jiný způsob plnění povinné školní docházky**

Alternativu k tradičnímu plnění školní docházky (nejen) pro žáky s PAS představuje individuální vzdělávání bez pravidelné přímé účasti žáka ve vyučování, a to prostřednictvím tzv. individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP). Určité formy IVP, však mohou využít (a často tak i činí) také jedinci s PAS, kteří se v částečném (až v plném) rozsahu výuky ve škole účastní, nicméně vykazují značnou míru individuálních specifických potřeb edukace. V edukační praxi se tak povětšinou děje v kombinaci s využitím služeb asistenta

pedagoga, jehož náplň práce si analyzujeme v jedné z dalších kapitol. Nyní se zaměříme na legislativní rámec individuálního vzdělávání a náležitosti IVP.

Legislativní rámec k individuálnímu vzdělávání poskytuje novela školského zákona (č.561/2004 Sb.) č. 82/2015 Sb., která v § 16 definuje podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a specifikuje podpůrná opatření pro tyto žáky, včetně jejich stupňů (Česko, 2015). Tato podpůrná zařízení si definujeme v následující kapitole.

Druhým klíčovým dokumentem v této oblasti je vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která, mimo jiné, § 3 určuje, že individuální vzdělávací plán zpracovává škola, do níž je žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) zařazen, a to opět na základě doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) a žádosti zákonného zástupce žáka. Tato vyhláška dále vymezuje obsah IVP, stanovuje lhůtu jednoho měsíce od obdržení doporučení ŠPZ či žádosti zákonného zástupce pro jeho tvorbu a za jeho vypracování činí odpovědného ředitele školy (Česko, 2016).

Dle Čadilové a Žampachové (2008, s. 277) je stanovování individuálního vzdělávání pro jedince s PAS bez přímé účasti žáka ve výuce poměrně vzácnou záležitostí a pro jeho náročnost a specifčnost pedagogické intervence jej považují za krajní řešení. Uznávají však, že v případě žáků s PAS, jež vykazují známky problémového chování, je tato forma edukace rodičům často navrhována.

Vosmik a Bělohávková (2010, s. 79-84) se zamýšlí nad podobou IVP, který by kromě formálních údajů (obecné údaje, podpisy ad.) měly obsahovat údaje o speciálních vzdělávacích potřebách žáka s PAS, zejména pak z následujících oblastí:

- Sebeobsluha (jídlo, osobní hygiena, příprava pomůcek, přesuny v rámci budovy školy aj.);
- hrubá motorika (orientace v prostoru, chůze po rovině, kolektivní hry ad.);
- jemná motorika (příprava pomůcek, koordinace, problémy v pracovní výchově aj.);
- grafomotorika (písmo, používání počítače, psaní zápisků);
- smyslové vnímání a rozlišování (zejména sluchové a zrakové vnímání);

- rozvoj řeči (porozumění řeči, exprese, výslovnost, motorika mluvidel);
- komunikace (soustavný nácvik adekvátní komunikace);
- pozornost;
- kognitivní schopnosti (myšlení, emoce aj.);
- sociální dovednosti (spolupráce a navazování kontaktů s vrstevníky i dospělými aj.);
- pracovní dovednosti (schopnost samostatné práce, motivace, strukturovanost aj.);
- zajištění péče o přestávkách, volných hodinách a na obědě.

Každý zvolený IVP by měl nabízet rovněž dostatečný prostor pro závěrečné poznámky (např. v záznamech o schůzkách a konzultacích během školního roku).

IVP je obvykle zpracováván na jeden školní rok a během něj dochází k úpravám dle aktuálních potřeb žáka s PAS (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 84-85).

Příklad IVP vytvořeného pro žáka s PAS nalezneme v příloze IV.

### 3 INTEGRACE ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA DO HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU

Obdobně jako v minulosti prošel značným vývojem pohled na osoby s poruchami autistického spektra, jakožto i na diagnostiku jejich onemocnění, vyvinuly se i názory na výchovu a vzdělávání těchto jedinců. Ti v současné době již nejsou považováni za nevzdělatelné, ba naopak, edukace těchto žáků již několik let koresponduje s tendencí jejich úplného začlenění do společnosti, k čemuž zásadně přispívá i realizovaná vize vzdělávání žáků s PAS v tzv. hlavním vzdělávacím proudu.

Právo na adekvátní edukaci představuje v posledních desetiletích zásadní ukazatel vyspělosti současných společností (Vítková, 2004, s. 9). V roce 1992 byl na 4. Kongresu AUTISM:EUROPE v Haagu přijat zásadní dokument pro jedince s PAS, a to Charta práv osob s autismem, která přisuzuje těmto jedincům stejná práva a výsady jako zbylé intaktní části evropské populace, a to se současným přihlédnutím k charakteru postižení a zájmům osoby s postižením (Adamus, 2014, s. 45-46).

Bazalová (2006, s. 6) uvádí, že uvedené rovné edukační příležitosti nebyly v naší vlasti vždy samozřejmostí. Nejzásadnější koncepční změnu školství po své transformaci v roce 1989 zaznamenává Vítková, ed. (2004, s. 19) faktem, kdy edukace dětí a mladistvých s postižením přestala být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupem času stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení.

Specifika integračního (popř. inkluzivního) procesu, jeho právní rámec i nutné participační činitele si nyní přiblížíme v následujících podkapitolách.

#### 3.1 Legislativní rámec integrace osob s PAS

Česká republika ratifikovala v roce 2009 Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením. Dokument, schválený též Valným shromážděním Organizace spojených národů (OSN), si za klíčový klade cíl zajistit přístup osob s postižením k jednotlivým složkám prostředí (fyzickému, ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu), dále pak ke vzdělávání, rehabilitaci, přístup k informacím a ke komunikaci. Úmluva se zakládá na principu rovnosti a zajišťuje pro osoby s postižením potřebnou ochranu, rovný přístup k právům i svobodám i respektování jejich důležitosti (Adamus, 2014, s. 46).

Základním dokumentem, jak pro žáky s PAS, tak pro ostatní děti je, již zmíněný, zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), který v § 36 - § 56 stanovuje povinnost školní docházky a základního vzdělávání po dobu 9 let, s nástupem v šestém roce dítěte, v případě řádného odkladu povinné školní docházky v roce sedmém (Česko, 2004).

Školský zákon z roku 2004, společně s navazující vyhláškou č. 147/2011 Sb. (dříve vyhláška č. 73/2005 Sb.), o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, klade významný akcent na edukaci žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu. Podle § 3, odstavce 4 tohoto zákona je, jak již bylo nastíněno v předchozí kapitole, žák se zdravotním postižením přednostně vzděláván formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám, možnostem a podmínkám a možnostem školy (Česko, 2011).

Z ustanovení školského zákona, § 36, dále také vyplývá, že dítě se SVP musí přednostně přijmout spádová škola, respektive ředitel této školy a vytvořit pro něj adekvátní vzdělávací podmínky, jinými slovy, žák se nemusí přizpůsobovat škole, nýbrž škola se přizpůsobuje žákovi, a to formou tzv. podpůrných zařízení. Novela školského zákona, č. 82/2015 Sb., potom v § 16, definuje osoby se SVP a podpůrná opatření nutná k jejich vzdělávání (Česko, 2015):

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“

Vyhláška č. 116/2011 Sb. (dříve vyhláška č. 72/2005 Sb.), o poskytování poradenských služeb a ve školách a školských zařízeních určuje legislativní rámec poradenských služeb pro žáky s PAS i jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení, které následně zajišťují speciálně pedagogická centra (Adamus, 2014, s. 48).

### 3.2 Vymezení pojmu integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu

Termíny integrace, popřípadě inkluze, jsou v české edukaci poměrně mladým, nicméně velmi aktuálním fenoménem. Oba termíny, respektive procesy usilující o „školu pro všechny“, mají mnoho společného, avšak vykazují také jisté rozdíly. Určeme si tedy nejprve jejich význam, jak historický, tak současný, a to rovině obecné i v návaznosti na sféru výchovy a vzdělávání.

Bazalová (2006, s. 7) seznamuje s původně skandinávským pojmem normalizace, jenž sdružoval podobnou ideu zkvalitnění života jedinců s mentálním postižením. Z tohoto principu se posléze ve Spojených státech amerických (dále jen USA) vyvinulo hnutí k začlenění dětí s postižením do tzv. hlavního vzdělávacího proudu (mainstream).

Vítková, ed. (2004, s. 9-10) uvádí, že v devadesátých letech minulého století nebyl kosmopolitně řešen pouze samotný problém integrace či inkluze, ale rovněž i pojmosloví, které se této oblasti týká. Všimá si, že rozdíly v konceptech obou procesů se zabývali především američtí autoři, přičemž v západoevropském kontextu se více hovoří o integračním procesu a oblast amerického a skandinávského „mainstreamingu“ více aplikuje pojem „úplná inkluze“. Naproti tomu, na edukačním poli v ČR se často setkáváme se zaměňováním obou pojmů, někdy dokonce s jejich identičností.

Tyto základní termíny si proto nyní definujeme:

**Integrace** (z latinského *integrare* = sjednocovat, scelovat) prošla výrazným historickým vývojem, přičemž podobný evoluční progres se týkal rovněž i samotné definice tohoto pojmu. V současnosti bývá v obecné rovině integrace definována jako „oboustranný psychosociální proces sblížování minority znevýhodněných a majority intaktních“ (Hájková, 2005, s. 19-23). Hájková (in Hájková a Strnadová 2010, s. 13) a Švarcová (2006, s. 132) dále uvádí, že termín integrace se v současné době spojuje především s „mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující se kultuře“. Zjednodušeně se tedy jedná o nenásilné začlenění jedince s určitým druhem somatického či mentálního postižení nebo znevýhodnění do řad populace nepostižené, a to v neomezujícím prostředí, s ohledem na osobní zájmy handicapovaného jedince.

Vítková (2004, s. 17) pokládá integraci za vzájemný proces, v němž se skupiny osob s postižením přibližují k populaci nepostižené, mění se a cílí ke společné sounáležitosti a spolitosti. Dále rozlišuje v mezinárodním měřítku tyto různé integrativní formy:

- *Fyzická, popř. lokální integrace* – představuje existenci žáků s postižením a intaktních jedinců na stejném místě,
- *funkční integrace* – aktivní participace obou skupin,
- *sociální integrace* – způsobuje, že všichni patří ke stejné skupině,
- *společenská integrace* – znamená skutečnou účast na kulturním a společenském životě.

V pedagogické integraci (viz též dále) hovoříme o procesu začlenění žáků s postižením do hlavního vzdělávacího proudu (dále jen HVP), který definuje Jesenský (1998, s. 25) jako „dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.“

**Inkluzi** (z anglického inclusion, neboli zahrnutí) obecně definujeme jako „proces zapojování osob s postižením do hlavního proudu dění ve společnosti, který se snaží eliminovat diskriminaci těchto osob v rámci edukace, socializace, enkulturace i ergorizace“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 49).

Bazalová (2006, s. 7) chápe inkluzi jako určitý princip či filozofii vytvoření unifikovaného systému edukace pro všechny žáky společně, za předpokladu zachování stejné úrovně kvality. Inkluze, na níž by se dle Hájkové a Strnadové (2010, s. 12 - 13) měli podílet všichni členové daného kulturního společenství bez rozdílu, však není pouhou optimalizovanou nadstavbou pro integraci, nýbrž sofistikovaný koncept, podle něhož by všechny děti měly navštěvovat běžné třídy HVP, a to bez ohledu na stupeň jejich postižení. Z pohledu inkluze se tak jedinec s handicapem začleňuje přímo do běžné společnosti, aniž by byl vystavován specifickým podmínkám a okolí by se pozastavovalo nad jeho odlišností.

**Hlavní vzdělávací proud**, neboli **mainstream** se odráží od popisu Valenty (2003, s. 9), jež jmenuje následující atributy hlavního proudu, který:

- Nemusí, ale obyčejně znamená většinový (majoritní),
- nemusí, ale obyčejně znamená obecný,



- nemusí, ale obyčejně znamená normální,
- nemusí, ale obyčejně znamená běžný,
- nemusí, ale obyčejně znamená standardní.

V oblasti edukace se potom jedná o běžné třídy základních škol (popřípadě středních, vysokých a dalších škol), které jinak navštěvují děti a mládež z řad intaktní populace.

### 3.3 Integrované vzdělávání

Integrované vzdělávání všeobecně představuje „přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol“ (Průcha, 2013, s. 87). Cílem tohoto procesu je co nejvíce odstranit izolovanost dětí se SPV od svých vrstevníků, při současném vnímání postižení těchto osob jako pouhé „jinakosti“, jakožto i eliminovat jejich stav coby limitující faktor při edukaci a v neposlední řadě také výchova dětí k vzájemné pomoci a obecně prosociálnímu chování (Bazalová, 2006, s. 10).

Bazalová (2011, s. 136) vypočítává čtyři základní předpoklady k úspěšné integraci žáků s PAS v ČR:

1. Vstřícný postoj krajského úřadu k integraci;
2. finanční podpora od krajského úřadu školám realizujícím individuální integraci;
3. ochota oslovených škol k integraci, a to především ochota jejich vedení;
4. existence funkčních poradenských služeb orientovaných na podporu žáků s PAS, jejich rodin a pedagogů.

Naproti tomu Bazalová (2011, s. 136-137) formuluje sedm faktorů, jež integraci ztěžují:

1. Nedostatečná informovanost učitelů a asistentů pedagogů o specifikách PAS;
2. nedostatek finanční podpory;
3. nedostatek poradenských služeb s ohledem na vzrůstající počet diagnostikovaných žáků s PAS;
4. nedostatek podpory rodinám (např. rodinná terapie);
5. nedostatek nácviku sociálních dovedností pro žáky s PAS;

6. nedostatečná spolupráce mezi zúčastněnými stranami (škola, poradenské služby, rodina, sociální sektor, zdravotnický sektor, atd.);
7. nedostatek osobních asistentů pro vyplnění volného času, zvláště mimo větší města.

O vhodnosti integrace žáků se SVP se již řadu let vedou četné diskuze, tudíž nelze jednoznačně vymezit, zda se jedná o pozitivní či negativní edukační krok.

Dle Bazalové (2011, s. 128) integrace není žádoucí pro každé dítě s PAS, jelikož není pouhým krokem umístění dítěte s postižením do běžného typu školy, nýbrž zahrnuje mnoho dalších faktorů a okolností, jako je i stav dítěte, jeho individuální předpoklady, možnosti školy či ochota rodičů spolupracovat. Thorová (2006, s. 366) souhlasí, že integrace dětí s PAS do běžných tříd či programů není vhodná pro všechny jedince s tímto onemocněním. Při volbě případného začlenění jedince dále zdůrazňuje také nutnost předchozí konzultace s poradenským pracovníkem, s člověkem, u něhož je dítě dlouhodobě v péči a také s učitelem. Současně přidává faktory podporující doporučení k úspěšné integraci:

- Schopnost dítěte navázat osobní kontakt;
- v předškolním věku částečně vytvořená schopnost spolupráce, ve školním věku vytvořená schopnost pracovního chování;
- alespoň částečná adaptabilita, určitá míra frustrační tolerance;
- nepřítomnost vysoké frekvence extrémních emočních reakcí;
- vytvořená schopnost funkčně komunikovat, alespoň částečná schopnost napodobovat;
- menší míra problémového chování, nepřítomnost těžké hyperaktivity;
- dobrá spolupráce rodiny, její motivovanost a osobní nasazení k integraci;
- intelekt vyšší než 80.

Valenta (2003, s. 10) dále obecně vyjmenovává jednotlivé dimenze, v rámci kterých je účelné hodnotit (nejen) osoby s PAS při vhodnosti volby individuální integrace. Jsou to:

- Dimenze biologická,
- dimenze psychická,
- dimenze duchovní,

- dimenze sociokulturní,
- dimenze funkční, výkonově a pracovní technická.

Dle Thorové (2006, s. 366-367) do procesu rozhodování o integraci dítěte vstupuje řada faktorů. Výhody a nevýhody takové integrace pak shrnuje následující tabulka:

*Tabulka 2: Výhody a nevýhody integrace (Thorová, 2006, s. 367)*

Výhody integrace	Nevýhody integrace
Náročnější prostředí více odpovídá běžným podmínkám.	Chybí ochranné prostředí, nevyhovuje individuálním potřebám dítěte.
Možnost imitace chování v běžném sociálním prostředí.	Méně uspokojeny specifické potřeby dítěte.
Odbourání izolace, kontakt se zdravými vrstevníky.	Vyšší zátěž, z toho vyplývající vyšší stres a úzkost, více problémového chování.
Lepší dostupnost školy.	Chybějící vzdělání učitele ve speciální pedagogice, respektive chybějící zkušenosti s výukou dětí s PAS.
Lepší pocit rodičů, že se o integraci pokusili.	Vyšší emoční zátěž pro rodiče, kteří jednají s lidmi a zařízeními, která nejsou vždy na děti se specifickými potřebami zvyklá.
V případě nepřítomnosti asistenta možnost velmi individuálního přístupu a nácviku v běžném prostředí.	Možnost tlaku rodičů spolužáků na odchod dítěte. Nebezpečí šikany a posmívání.
Některé děti se na prostředí speciální školy obtížně adaptují, připadají si vyčleněné, chtějí do běžné školy.	Sklon k sebepodhodnocování, srovnávání se spolužáky, nemožnost zažít úspěch.

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky, klady i zápory potenciální integrace jsou prakticky vyrovnané, a tudíž v konkrétních individuálních případech dětí záleží pouze na přání rodičů dítěte, odborného pracoviště, jež stanoví schopnosti a možnosti dítěte a v poslední řadě na školách, jež určí, zda je integrace vhodná a rovněž pro instituci v daném případě zvládnutelná (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 72).

Dle Bazalové (2011, s. 130) jsou v HVP vzdělávání, díky své průměrné či nadprůměrné inteligenci, zpravidla žáci s Aspergerovým syndromem, popř. jiným vysoce funkčním autismem. Pro žáky s PAS posléze, v souladu s vyhláškou č.73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., § 3, jmenuje možné způsoby integrace do HVP:

- Individuální integrace do třídy školy HVP;
- skupinová integrace do třídy školy HVP zřízené pro žáky s PAS;
- skupinová integrace do třídy školy HVP zřízené pro jiný typ postižení (poruchy učení, ADHD, lehké mentální postižení);
- kombinace individuální, skupinové integrace a vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (např. žák tráví část vyučování ve speciální třídě školy HVP a část v běžné třídě, příkladem je ZŠ Horníkova Brno).

Brühli (1997, citováno podle Vítková, ed., 2004, s. 16) zaznamenává integrativní snahy, jež vychází z analýzy Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), která popsala čtyři modely integrace:

1. *Medicínský model* – vychází z biologicko-organických nebo funkčních příčin, což vede k medicínsky orientované péči. Cílem je překonání a léčba postižení. Integrace zde představuje reintegraci do běžné školy po předchozí intervenci (speciálně pedagogická opatření, terapie ad.) ve speciální škole.
2. *Sociálně patologický model* – vychází ze sociálních příčin. Cílem je adaptace dětí s postižením pomocí speciální terapie a jejich normalizace.
3. *Model prostředí* – změna školy ve prospěch žáků s postižením. Přednost tohoto modelu spočívá především v mimoškolní, tzn. sociální oblasti.

4. *Antropologický model* – spočívá v lepší interpersonální interakci. Důležité je realistické ohodnocení situace postižených s důrazem na odhalení osobnosti žáka a následnou interakci.

Vosmik a Bělohávková (2010, s. 103) konečně shrnují základní podmínky úspěšné integrace:

- Podrobné psychologické (neurologické aj.) vyšetření studenta;
- převaha pozitiv při zvažování individuální integrace (nutnost počítat s negativy a být na ně připraven);
- motivace rodičů i studenta (mírnění nejistoty a pochybností ze strany rodičů);
- ochotné a vstřícné vedení příslušné školy, atmosféra školy přívětivá k integraci;
- o vhodnosti integrace přesvědčený (vyškolený a spolupracující) učitelský sbor;
- ustanovený tým odborníků (výchovný poradce, psycholog, speciální pedagog, terapeut problémového chování, lékař, fyzioterapeut, aj.), jejich konzultace a supervize ve škole;
- kvalitní, týmově sestavený IVP, který vychází z vyšetření studenta a jeho reálných potřeb;
- připravený třídní kolektiv (včetně rodičů spolužáků);
- vhodný asistent pedagoga (popřípadě student VŠ pro volnočasové aktivity);
- frekventovaný kontakt a kvalitní spolupráce mezi rodinou a školou založená na vzájemné důvěře.

### 3.4 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání představuje v edukaci „rozvíjející se kulturu školy směrem k sociální koherenci“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13). Zaměřuje se na eliminaci sociálních bariér mezi jedinci s handicapem a populací nepostiženou a vytváří tak jednotný vzdělávací systém pro obě uvedené skupiny na pozadí běžné školní třídy. Klíčovým předpokladem této filozofie je tvorba přirozeného prostředí pro každého bez rozdílu a odstraňování odlišností mezi žáky prostřednictvím společné výuky (Spilková a kol., 2005, s. 32-36).

Inkluze je obecně vnímána jako proces integrace všech žáků bez rozdílu do HVP s důsledkem ve „zřeknutí se jakékoliv formy etiketování žáků, s transformací speciálních zařízení a speciální pedagogiky“ (Bartoňová, 2005, s. 214). Tannenbergerová (2016, s. 35) dodává, že „inkluzie je takový typ vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště“.

Cíl inkluze tedy spočívá v minimalizaci veškerých překážek v edukaci všech žáků. Tento proces se odvíjí od přípuštění odlišností mezi žáky. Při vývoji inkluzivních přístupů k výuce a učení proto následně vycházíme z respektování této heterogenity.

Inkluze ve vzdělávání staví na těchto předpokladech a procesech (Booth a Ainscow, 2002, s. 3-6):

- Všichni studenti a pracovníci školy jsou stejně důležití;
- zvyšování míry zapojení studentů (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity;
- změna školní kultury, politiky a praxe tak, aby byla zohledněna různorodost studentů;
- odstraňování překážek v učení a zapojení všech studentů, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“;
- využívání zkušeností z konkrétních případů, překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní studenti;
- vnímání rozdílů mezi studenty jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problému, který je třeba řešit;
- uznávání práva studentů na vzdělávání v místě, kde žijí;
- zkvalitňování škol pro potřeby studentů i učitelů;
- vyzdvihování úlohy škol při budování společenství a rozvoji hodnot, nejen při zvyšování výkonů studentů;
- podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školami a okolní komunitou;
- zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.

Inkluzivní školy disponují návazností na složky obce a prostředí školy, poskytují bezbariérový přístup, podporu kooperace na všech úrovních a hlásají rovnost příležitostí všech zúčastněných osob (Bartoňová, 2005, s. 214-215). Hájková a Strnadová (2010, s. 12-13) doplňují, že se jedná o edukační instituci, která realizuje vyučování v heterogenních třídách sdružujících žáky s různým stupněm potřeby podpůrných opatření, odlišnou aktuální úrovní jejich vývoje i odlišnou výchozí situací, kterou zaujímají v edukačním procesu. Dále též i rozdílnou řečí, náboženstvím, národností či kulturou a obecnými dispozicemi.

Forma inkluzivního vzdělávání se ve všeobecném měřítku u osob se zdravotním postižením odvíjí od stupně potřebné podpory u konkrétní osoby. Tato potřeba může být určena jako (Hájková, Strnadová, 2010, s. 18):

- Občasná podpora (pouze krátkodobá, epizodického charakteru);
- omezená podpora (časově omezená, vyžadující méně finančních nákladů či menší personální zastoupení);
- rozsáhlá podpora (potřeba se projevuje průběžně, v určitém prostředí jedince, je časově neomezená);
- úplná podpora (vysoce intenzivní, ve všech typech prostředí jedince, s celoživotním charakterem).

Bazalová (2006, s. 64), na základě studie Evropské agentury, jmenuje následující podmínky pro inkluzi, které rozděluje do tří elementárních složek potřebných pro úspěšnou inkluzi. Jsou to učitelé, školy a vnější činitelé. Tyto atributy je možno aplikovat i v mezinárodním měřítku:

a) Učitel:

- rozvinout pozitivní postoje učitelů;
- vytvořit pocit „sounáležitosti“;
- zavést odpovídající pedagogické dovednosti a čas pro reflexi.

b) Škola:

- implementovat celoškolský přístup;
- poskytnout flexibilní strukturu podpory;
- rozvinout vedení ve škole.

c) Vnější podmínky:

- implementovat jasnou národní politiku;
- poskytovat flexibilní financování (klíčový prvek pro inkluzi);
- rozvíjet vizionářské vedení na úrovni komunity;
- vytvořit regionální spolupráci.

Inkluzivní vzdělávání s sebou pochopitelně rovněž nese jistá pozitiva a negativa, obdobně jako odlišné názory odborníků, které se různí kladnou či zápornou vazbou k uvedené tendenci současné edukace.

Dle Spilkové (2005, s. 35) je výhodou inkluzivního vzdělávání naplňování individuálních potřeb žáků bez jakékoliv formy segregace či restriktivního přístupu, dále též přímý sociální kontakt s okolím bouráním společenských bariér mezi jednotlivými skupinami dětí, podněcování prosociálního jednání, tolerance, budování porozumění mezi dětmi, a to vše při současném respektování jedinečnosti dítěte s postižením. Dle Bartoňové (2005, s. 214-216) pak inkluzivní vzdělávání pomáhá dětem při získávání širšího pohledu na svět a rovněž při akceptaci odlišností druhých, v neposlední řadě přispívá i k naplnění fyzických a sociálních potřeb jedince, kdy inkluzivní škola vytváří přirozené a vstřícné prostředí pro každého jedince, podporuje spolupráci a tvorbu sociální interakce mezi žáky, a tedy buduje potřebnou základnu a postulát k budoucímu zdárnému soužití těchto osob v dospělosti.

Naproti tomu Bazalová (2011, s. 129-130) zdrženlivě uvádí, že z důvodu značné heterogeneity autistického kontinua nelze jednoznačně prohlásit, zda je inkluze žáků vhodná a bere na vědomí, že veřejnost si obvykle spojuje autismus s jistou mírou mentální retardace, která se však nevyskytuje u vysoce funkční formy autismu či Aspergerova syndromu, a tudíž i širokou škálou podpůrných opatření a výchovných a vzdělávacích specifíků. Pozoruje však, že někteří z žáků s PAS vykazují tendence napodobovat své spolužáky, a tudíž se pro ně integrace do HVP jeví jako vhodnější alternativa, než aby své repetitivní chování uskutečňovali ve školách speciálních.

Abychom si dotvořili kompletní obraz o integraci a inkluzi, respektive integrovaném a inkluzivním vzdělávání, jejich shodách i rozdílech na poli edukace, srovnáme si oba trendy v následující podkapitole.



### 3.5 Srovnání integrovaného a inkluzivního vzdělávání

Hájková (2005, s. 19-31) uvádí, že oba termíny – integrace a inkluze, potažmo integrované a inkluzivní vzdělávání, nedosáhly dosud definitivního vymezení v naší odborné literatuře, ani ve vztahu k sobě navzájem, přičemž pojem inkluze je v našich současných podmínkách spíše chápán v širším významovém smyslu ve srovnání s termínem integrace, který je v ČR užíván častěji.

K pojetí Hájkové se přiklání též Bartoňová (2005, s. 215), která si všímá preference pojmu integrace i ve zprávě Evropské komise z devadesátých let 20. Století, v níž je uvedeno, že se termín integrace stále více přibližuje pojmu inkluze, jež je zde taktéž vnímán v širším významovém a aplikačním smyslu.

Oba procesy se shodují ve snaze o žádoucí začlenění dítěte s postižením do běžného vzdělávacího procesu. Liší se však realizací tohoto záměru. Cílem integrace je speciální intervence při začleňování handicapovaného jedince, která se zaměřuje na specifické potřeby klienta, respektuje jeho odlišnost a vytváří mu individuální edukační program. Oproti tomu, cílem inkluzivního vzdělávání je vytvoření jednotné výuky pro všechny žáky v heterogenní sociální skupině, která nereaguje na diferenciaci žáka s poruchou a nevytváří mu specifické podmínky ve vzdělávacím procesu (Bartoňová, 2005, s. 214-215; Hájková a Strnadová, 2010, s. 12-13, 90-95; Vítková, ed., 2004, s. 9-18).

Bartoňová (2005, s. 214) dodává, že obě varianty zapojení žáků do výuky směřují ke společenské účasti. Rozlišuje ovšem fakt, kdy integrace se velmi často redukuje pouze na společně strávené chvíle při hraní a učení se v edukačních systémech, kdežto inkluze směřuje dále, když otvírá pohled taktéž na rozmanité procesy života mimo edukační zařízení.

Z výše uvedených pojetí vyplývá, že inkluze je jakousi filozofickou a postojovou nadstavbou stávající integrace, zahrnující nové chápání začlenění člověka do lidské společnosti, která se skládá z více či méně odlišných jedinců. Inkluze je zde chápána jako postoj člověka, jeho přesvědčení, hodnota, která má trvalejší charakter a provází jedince po celý život (Bartoňová, 2005, s. 215; Bazalová, 2006, s. 7; Hájková a Strnadová, 2010, s. 12-13).

Vztah pojmů integrace a inkluze konečně shrnuje následující tabulka (Kocurová, 2001, s. 13):

*Tabulka 3: Srovnání integrovaného a inkluzivního vzdělávání (Kocurová, 2001, s. 13)*

<b>Integrace</b>	<b>Inkluze</b>
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem (vzdělávací faktory)

### **3.6 Specifika integrace žáků s PAS do hlavního vzdělávacího proudu**

Ačkoliv se může zdát, že integrace žáků se zdravotním postižením je hlavně problémem pro speciální školství, realita je zcela opačná, a čili úkol zapojení žáků se SVP do běžných tříd základních škol je především v režii školství základního a jeho přístupu k těmto osobám, stejně jako nastolení podmínek pro edukaci těchto jedinců.

Mezi podmínky, jež je nutné splnit pro zdárnou realizaci edukace žáků se SVP, řadí Švarcová (2006, s. 132-133) například překonávání bezpočetného množství materiálních, technických, ale i sociálních, psychologických a lidských bariér na obou stranách „barikády“, tedy jak na straně osob s postižením, tak z pohledu intaktní populace.

Tyto překážky často velmi komplikují možnost vzájemného porozumění obou uvedených skupin a pro jejich řešení a odstraňování je zapotřebí spolupráce „multidisciplinárního týmu“, jež sestává hned z několika složek a činitelů.

Faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace jsou (Valenta, 2003, s. 34):

- Rodina a rodiče;
- škola;
- učitelé;
- poradenství a diagnostika;
- prostředky speciálně pedagogické podpory:
  - podpůrný učitel,
  - osobní asistent,
  - doprava dítěte,
  - rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky,
  - úprava vzdělávacích podmínek.
- další faktory:
  - architektonické bariéry,
  - sociálně psychologické mechanismy,
  - organizace zdravotně postižených.

Některé základní činitele úspěšné integrace si nyní blíže představíme.

### **3.6.1 Podpůrná opatření při edukaci žáků s PAS v hlavním vzdělávacím proudu**

Jednou z možností facilitace edukace osob s PAS jsou podpůrná opatření, která jsou poskytována, na základě novely školského zákona č. 82/2015 Sb., § 16, těmto žákům bezplatnou formou.

Mezi podpůrná opatření, dle uvedeného zákona, patří (Česko, 2015):

- Využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání;
- kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály;
- zařazení předmětů speciálně pedagogické péče;
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb;
- zajištění služeb asistenta pedagoga;
- snížení počtu žáků ve třídě či studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka;
- další možné úpravy podle IVP;
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb.

Podpůrná opatření se dále člení na základě stejné vyhlášky na (Česko, 2016):

- a) *Podpůrná opatření prvního stupně* - představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.
- b) *Podpůrná opatření druhého až pátého stupně* - poskytují se v případě, že podpůrná opatření prvního stupně nebyla pro žáka dostačující, a to na základě doporučení ŠPZ a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.

### 3.6.2 Role rodiny, školy a poradenských služeb při integraci žáků s PAS

Pro úspěšné začlenění žáků se SPV do HVP zastávají klíčovou roli různorodé faktory. Nejvýznamnějšími z nich jsou však rodiče, respektive rodina žáka, škola (a její materiální i personální zázemí), do níž má být žák integrován a sofistikovaný systém odborného poradenství. Jako žádoucí a nevyhnutelná se při integraci žáků jeví kooperace všech tří složek, jejich adekvátní připravenost a informovanost.

Základním principem při určování směru edukace pro děti se SVP je přání jejich rodičů, respektive zákonných zástupců. Ti následně, v kooperaci s odborníky, participují na volbě vhodné školy (popř. školského zařízení) pro své dítě a zároveň bez jejich souhlasu není

legislativně možné integrovat dítě do určitého typu výchovně vzdělávací instituce (Bazalová, 2006, s. 9).

Hájková a Strnadová (2010, s. 178-179) považují zapojení rodiny do diagnostického a intervenčního (a potažmo celého edukačního procesu) za klíčové, už kvůli povědomí rodičů o řadě oblastí, jež jsou z hlediska plánování co nejefektivnějšího přístupu k žákovi se SVP nedoceníitelné. Zmiňují také časté projevy nevole ze strany odborníků směrem ke kooperaci s rodiči těchto žáků, jimž vytýkají neochotu ke spolupráci. Příčinu tohoto jevu objasňuje Robinson a Dally (2008, s. 333, cit. dle Hájková a Strnadová, 2010, s. 178-179), podle nichž jsou na vině následující překážky:

- *Čas*, respektive jeho nedostatek (např. u velmi zaměstnaných rodičů či matek samoživitelek);
- *zastašování* (rodiče se cítí zastašováni a podceňováni ředitelem školy či poradenskými pracovníky a proto odmítají diskuzi ze strachu z případné blamáže);
- *cizinci* (rodiče s jiným rodným jazykem nežli češtinou mohou mít problém s porozuměním vytištěným materiálům i kupříkladu sdělením na rodičovských schůzkách);
- *kulturní odlišnosti*;
- *pocit nevítanosti*;
- *emocionální překážky* (rodiče mohou mít pocit bagatelizování problému jejich a jejich dítěte ze strany odborníků, poradců);
- *pocit zoufalství* (rezignace rodičů na spolupráci na základě ztráty víry ve zlepšení současného stavu).

Valenta (2003, s. 36-38) se také věnuje faktorům, které ovlivňují integraci dítěte s PAS z pohledu dětí a jejich rodičů. Jsou to obavy o osud a zdraví dítěte vedoucí k větší opatrnosti, nedůvěra a zvýšená citlivost vůči institucím a jejich představitelům, výrazně pocíťovaná ekonomická a sociální nejistota, větší závislost na poradenských a posudkových institucích a jejich pracovnících a rovněž zvýšená psychická i fyzická unavitelnost. Dle Valenty (2003, s. 38) si rodina, která uvažuje o integrovaném vzdělávání svého dítěte s PAS, musí též projít několika kroky:

- Dospět k rozhodnutí o daném typu vzdělávání, jelikož stále ještě není vnímáno jako běžné a přirozené;
- najít školu schopnou a ochotnou přijmout jejich dítě s postižením;
- počítat s větší osobní angažovaností, než v případě umístění ve speciální škole;
- zabezpečit řadu obslužných činností a zejména dopravu dítěte.

Vítková, ed. (2004, s. 15-16) uvádí v návaznosti na rodinu žáka s PVP při jeho integraci další neméně důležitou intervenční složku, a čili samotnou školu poskytující integrované, popř. inkluzivní vzdělávání. Taková instituce musí žákovi s postižením poskytnout třídu, potažmo celou školu, která bude dostupná žákovi bez nadměrné participace okolí. Materiální vybavení školy musí být na úrovni, která dopad žákova handicapu dokáže co nejúčinněji eliminovat. Jako další důležitý faktor pak shledává vysokou připravenost učitele a pozitivní přijetí třídním kolektivem.

Valenta (2003, s. 19-21) na pomyslné první místo podmínek školy pro řádnou a úspěšnou integraci žáka s PAS klade výchovnou atmosféru ve škole. Tu ovlivňuje kromě sociokulturního zázemí žáka v největší míře úroveň pedagogického sboru a vedení školy.

Bartoňová (2005, s. 223) souhlasí s tvrzením, že jedním z hlavních kritérií úspěšné edukace žáků se SVP je zajištění kvalitně připraveného personálu, u něhož by měl být kladen akcent na odborný přístup. Mezi základní kompetence učitele v přístupu k žákům s postižením řadí:

- Používání reedukčních metod, postupů a kompenzačních pomůcek při působení na jedince s postižením;
- vytváření příznivého klimatu ve třídě, seznámení spolužáků i učitelského sboru s jinými způsoby práce;
- rozpoznání skutečných vědomostí, dovedností a znalostí žáka a s ním související znalost učitele speciálně pedagogické diagnostiky;
- vycházení z oblastí, z nichž je žák úspěšný a jeho následná motivace k činnosti.
- objasnění problematiky žákovi;
- citlivé vnímání reakcí dítěte a zamezení stresujícímu prostředí;
- práce řízená platnými vyhláškami a zákony;

- vytvoření konstruktivní spolupráce s rodinou;
- zajištění základních podmínek a speciálně pedagogického přístupu;
- spolupráce s výchovnými poradci a poradenským pracovištěm.

Hájková a Strnadová (2010, s. 103) nepochybuji o nutnosti kompetencí integrujícího (popř. inkluzivního) pedagoga při práci s touto heterogenní skupinou žáků. Uvádějí, že tyto kompetence se ve významné míře formují až v průběhu profesní dráhy, přičemž proces tohoto formování je ovlivňován:

1. Charakterem a kvalitou předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci přípravného a dalšího vzdělávání;
2. zkušenostmi z inkluzivně i segregativně orientované pedagogické praxe;
3. vlivem personálního prostředí (působením ostatních pedagogů ve sboru školy;
4. reflexí vzdělávací reality (adaptací na změny ve školském systému a školské legislativě);
5. sebereflexí (sebehodnocením a přijímáním hodnocení kolegů, žáků).

Vosmik a Bělohávková (2010, s. 74-75) se ztotožňují s klíčovým atributem integrace žáků v podobě připravenosti učitele. Za zásadní krok v tomto směru považují informovanost a „proškolenost“ učitele (zejména v oblasti volby vhodných vzdělávacích postupů, metod, forem a přístupů). Při dosahování tohoto kritéria se přiklánějí ke školení učitelů (popřípadě i spolužáků jedince s postižením) odborníkem na autismus (nejlépe pak tím, jehož je žák dané školy klientem – např. APLA), dále k podrobnému IVP sestavenému ve spolupráci se speciálním pedagogem (zde opět platí nejlépe tím, v jehož péči se žák nachází), ale také častější supervizi ze strany psychologů, behaviorálních terapeutů či speciálních pedagogů ve škole.

Spolupráce mezi školou a poradenským pracovníkem by rozhodně neměla skončit úvodní konzultací. Ze zákona by měly minimálně dvakrát ročně proběhnout náhledy odborníků ve výuce a konzultace s pedagogy. Předpoklady školy pro realizaci úspěšné integrace žáků s PAS tedy, mimo jiné, jsou (Vosmik, Bělohávková, 2010, 74-75, 96-103):

- Respektování individuality žáka;
- podrobná obeznámenost s možnými příznaky PAS;

- znalost různých přístupů, jejich zkoušení a variování tak, aby vyhovovaly žákovi i škole;
- aktivní přístup učitelů v hledání inovativních metod.

Dle Schoplera, Reichlera a Lansingové (2011, s. 162-163) je kooperace mezi rodiči a učiteli nejvíce efektivní za předpokladu pravidelného osobního kontaktu, kdy rodiče (ve větší míře matky) tráví každý týden několik vyučovacích hodin ve třídě, kde působí buď v roli pozorovatele výuky či navíc, pod odborným vedením pedagoga, spolupracuje na konkrétních úkolech svého dítěte s PAS. Třetím způsobem spolupráce mezi oběma klíčovými složkami úspěšné integrace je propojení domácí výchovy se školní výukou, kdy si rodiče i zástupci školy vzájemně pomáhají a navzájem participují při dílčích edukačních činnostech (např. formou demonstrace jednotlivých úkonů, ale i vzájemnými návštěvami v prostředí školy i domácnosti dítěte s PAS).

Pro potřeby úspěšně realizované integrace žáka a násobení efektivity učebních procesů ve školním i domácím prostředí se jako nezbytný a efektivní bod tohoto procesu jeví, kromě úzké spolupráce mezi školou (školním kurikulem) a rodiči (rodinným, neboli domácím kurikulem) také kooperace obou institucí se specializovaným poradenským zařízením (v případě PVP nejlépe speciálně pedagogickým centrem pro žáky s PAS). Informovanost rodičů žáka je stejně důležitá jako informovanost spolužáků dítěte či samotného pedagogického sboru (Bazalová, 2011, s. 137; Hájková a Strnadová, 2010, 178-180).

Dle Schoplera, Reichlera a Lansingové (2011, s. 164-166, 170-171) je nejvíce účinnou kooperací rodičů, učitelů a odborníků komunikační interakce založená na přesnosti záznamů a zpráv, zejména o pokrocích dítěte, přičemž by tyto optimální informace měly vycházet jak z potřeb rodičů a jejich schopností, tak z typu sdělení, které odborník potřebuje. Programy výuky jsou nejuspěšnější, pokud uvedená komunikace respektuje princip podpory rodičů (poskytnutí pozitivní zpětné vazby), princip přijetí individuálních rozdílů (respektování hodnotových žebříčků rodin), princip vhodných praktických rad (a tedy vyzkoušených a účinných postupů) i princip informovanosti rodičů.

Dle Thorové (2006, s. 371) se jako vhodné řešení sféry poradenství nabízí „vybudování sítě poradenských center v hlavních spádových oblastech s kombinovanou formou pomoci lidem s PAS.“ Uvádí, že v současnosti funguje v každém kraji pracovník MŠMT, jež je zaměstnán ve speciálně pedagogickém centru, a který řeší starosti těchto dětí. Mezi poradenské pracovníky dále patří psycholog, speciální pedagog (zabývá se pedagogickou dia-



agnostikou, kooperuje se školskými zařízeními dítěte s PAS), logoped (vede komunikační terapii s důrazem na alternativní způsoby, např. práce s vizuální podporou), sociální pracovník (sociálně právní poradenství) a behaviorální terapeut (vede individuální a skupinové terapie na základě problémového sociálního chování).

Vítková, ed. (2003, s. 22) zmiňuje pedagogicko-psychologické poradenství, jakožto podpůrný systém, jehož hlavní funkcí je participovat na optimalizaci edukačních procesů ve škole a v rodině. Tento systém podpory žáků je potom tvořen následujícími složkami:

- Výchovný poradce, v některých školách též školní psycholog, speciální pedagog a metodik prevence;
- pedagogicko – psychologické poradny;
- speciálně pedagogická centra;
- střediska výchovné péče;
- institut pedagogicko-psychologického poradenství.

Valenta (2003, s. 41), ve vztahu poradenských pracovišť k integraci vedle volby vhodné diagnostiky (včetně adekvátní diagnostické metody), vyjmenovává několik základních respektovaných standardů těchto pomocných institucí:

- Rodič by měl být informován o cílech a zaměření diagnostiky, měl by být seznámen s podstatnými náležitostmi vyšetření svého dítěte;
- vyšetření by mělo být vždy realizováno po dohodě s rodiči a dítětem (v jim vyhovujícím termínu), měla by být nastolena přátelská atmosféra;
- termín vyšetření by měl dále respektovat přirozené biorytmy člověka (obzvláště u dětí s postižením);
- žádoucí je rovněž profesionální „skromnost“ poradenského pracovníka, který si musí být vědom toho, že v rozmezí jedné hodiny nemůže zdaleka celistvě porozumět podstatě problému;
- zpráva z vyšetření by měla být vždy individuální, nelze využívat předtištěných formulářů, v nichž jsou pouze „zaškrťovány“ vlastnosti dítěte;
- důležitým faktorem je diskretnost, kdy výsledky vyšetření musí být předány pouze rodičům dítěte;

- skutečný poradenský profesionál by měl též poskytnout prostor pro vysvětlení závěrů, k nimž dospěl;
- procesní stránka poradenství musí umožnit „odvolání“ a případné přezkoumání vyšetření.

### 3.6.3 Asistent pedagoga

Jak již víme, podpůrná zařízení pro žáky se SVP nemusí mít vždy jen materiální podobu, nýbrž také „personální tvář“. Jednou ze zásadních složek podpory integrace žáků, respektive jejich edukace přímo na půdě školy, je osoba asistenta pedagoga. Jeho funkci a zařazení v edukačním procesu integrovaných dětí si nyní specifikujeme.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných (Česko, 2016) definuje v § 5, odstavce 1, funkci asistenta pedagoga, kdy tato osoba „poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“

Valenta (2003, s. 44) reflektuje situaci ve školství, kde v praxi ZŠ bývá asistent mnohdy považován za nejdůležitějšího činitele speciálně pedagogické podpory. Bere na vědomí, že ač se v našem školství setkáváme s vzestupným trendem v počtu asistentů pedagoga, stále se u nás, ba ani v jiných vyspělých státech, neseťkáváme s rovnicí jednoho asistenta pedagoga na jedno dítě se SVP.

Asistent pedagoga je nedílnou součástí pedagogického týmu inkluzivních škol, kde pracuje ve třídě s integrovaným dítětem vždy pod vedením učitele a, na základě kýžené týmové spolupráce, plní pokyny konkrétního pedagoga (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 280-281). Zřízení této funkce je pak v kompetenci ředitele školy, se současným souhlasem krajského úřadu. Ředitel školy rovněž stanovuje náplň práce asistenta pedagoga, dle konkrétních potřeb studenta, která obvykle vychází z doporučení speciálně pedagogického centra (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 99). Funkce asistenta je posléze vykonávána ve třídě či studijní skupině, v níž dochází k edukaci dítěte se SVP. Zároveň je však u žáků se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním nutné vyjádření školského poradenského zařízení. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 17).

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Česko, 2014), § 5, odstavce 4, není-li stanoveno jinak, „může asistent pedagoga poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však čtyřem žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, a to s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků. Je-li ovšem ve třídě, oddělení nebo studijní skupině počet žáků s přiznaným podpůrným opatřením druhého až pátého stupně v souladu s § 17 odst. 4 vyšší než 5, lze pro jejich vzdělávání využít asistenta pedagoga nad rámec poskytovaných podpůrných opatření. Omezení počtu žáků připadajících na asistenta pedagoga se neuplatní.“

Na základě § 5, odstavce 3, stejné vyhlášky, jsou hlavními činnostmi asistenta pedagoga (Česko, 2016):

- Pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází;
- pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí;
- pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti;
- nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby.

Vosmik a Bělohlávková (2010, s. 99-100) výše uvedený výčet základních činností specifikují a doplňují. Mezi nejčastější dílčí činnosti asistenta pedagoga u žáka s PAS, v rámci zákonem stanovených kompetencí, řadí:

- a) *Individuální práce se studentem podle instrukcí učitele* (ve formě dohledu, verbální podpory, dodatečného vysvětlování, vizuální podpory).
- b) *Pomoc při adaptaci žáka s PAS:*
  - Pomáhá při rozvoji sociálních dovedností;
  - pomáhá při orientaci v prostoru a čase;
  - pomáhá při řešení konfliktů mezi spolužáky;

- zprostředkovává komunikaci mezi rodinou a školou (vede nebo dohlíží nad vedením diáře, pravidelně hovoří s rodiči, zprostředkovává konzultace mezi rodiči a učiteli, vede vlastní záznamy);
- pomáhá studentovi v komunikaci a navazování sociálních vztahů;
- nacvičuje a rozvíjí komunikaci;
- podílí se na vytváření pracovních a hygienických návyků;
- zajišťuje bezpečnost studenta (při akcích mimo školu, při laboratorních pracích, při tělesné výchově apod.);
- pomáhá usměrňovat problémové chování studenta (se speciálním pedagogem či behaviorálním terapeutem konzultuje možnosti pomoci);
- zajišťuje dohled (činnost) o přestávkách a volných hodinách;
- zajišťuje relaxaci.

c) *Pomoc při přípravě pomůcek a materiálů pro studenta*

d) *Spolupráce při tvorbě IVP (k tomu využívá své záznamy z pozorování studenta):*

- Pozoruje chování studenta (vede si o něm záznamy, zvláště o výrazných změnách v jeho chování);
- sleduje studijní výsledky studenta (vede si o nich záznamy, zvláště o výrazných zlepšeních či zhoršeních v jednotlivých předmětech);
- výsledky svých pozorování konzultuje s učiteli (výchovným poradcem, třídním učitelem, speciálním pedagogem).

Finanční odměna asistenta pedagoga je následně zajišťována (Valenta, 2003, s. 44):

- Školami či školskými úřady z vlastních prostředků či prostředků příplatku za zdravotní pojištění;
- obcemi, v případě zájmu, aby dítě s postižením nemuselo odejít do internátu;
- z fondů podpory zaměstnanosti úřadů práce;
- ze zdrojů neziskových organizací, občanských sdružení, rodičů, nadací apod.

Valenta (2003, s. 43) závěrem kromě funkce asistenta pedagoga, jakožto podporujícího činitele edukace žáků se SVP, jmenuje ještě jednu osobu speciálně pedagogické podpory

ve třídě, a to podpůrného učitele (popř. druhého učitele ve třídě). Uvádí, že možnost intervence dvou pedagogů ve třídě je, dle zákona, umožněna pouze v případě žáků s PAS či u žáků hluchoslepých. Dodává, že existence takového podpůrného učitele ve škole představuje, mimo transformace vyučovací metod a facilitace práce obou učitelů, také (např. i prostřednictvím snížení jejich pracovního úvazku) potřebu řešit jejich interakci a schopnost týmové kooperace.

#### **3.6.4 Problematické aspekty integrace žáků s poruchami autistického spektra**

S existencí přidruženého problémového chování, stejně jako s jednotlivými projevy tohoto nežádoucího jednání u dětí s PAS a de facto i možností řešení tohoto jevu, jsme se již seznámili (viz kapitola 2. 2 Výchovná intervence u dětí s PAS a též podkapitola 1. 4. 1. Nеспецифické variabilní rysy u osob s PAS). Problematické aspekty integrace se však nemusí vždy rekrutovat z přidružené kauzality onemocnění samotných žáků s poruchou, nýbrž je můžeme evidovat také na straně druhé, tedy v rámci intaktního kolektivu třídy či školy, do níž je dítě s PAS integrováno.

Takovým projevem ohrožení, respektive týrání, a zároveň typem rizikového chování nejen dětí s PAS je šikana, kterou zjednodušeně definujeme jako „opakované fyzické i psychické omezování, ponižování či týrání slabšího jedince v kolektivu, jež se projevuje ve všech sociálních i věkových skupinách“ (Bendl, 2003, s. 11) Největší psychosociální dopad na osobnost, s odkazem do budoucnosti, neboli dospělosti, s sebou pravděpodobně nese šikana na školní, kde samostatnou kapitolu tvoří právě šikana dětí s PAS. Tito jedinci vykazují, mimo jiné, evidentní handicap v oblasti sociálních a komunikačních interakcí a v pružnosti chápání vnějších jevů, a proto se stávají snadnými terči agresorů či, přesněji řečeno, potenciálními oběťmi šikany (Dubin, 2009, s. 32-33).

Dubin (2009, s. 48-49) často přehlížené téma šikany žáků s PAS dále rozvíjí a shrnuje následující kauzální důvody vzniku tohoto nežádoucího jevu, mezi něž zařazuje následující problémové oblasti dětí s těmito poruchami:

- *Nízká frustrační tolerance* (frustraci a následný výbuch může způsobit snížená schopnost dítěte vyrovnat se se smyslovými podněty adekvátním způsobem, dále pak perfekcionismus vlastní dětem s PAS a také jejich neschopnost předvídat);

- *jednosměrné myšlení* (dítě s PAS, na základě zaujetím konkrétním podnětem, zapomene vnímat okolní děj a informace s dopadem na sociální interakce, kdy má například problém se zapojit do konverzace);
- *obtíže v motorice* (s negativním dopadem na grafomotoriku, ale i při dětských hrách a výuce tělesné výchovy);
- *důvěřivost* (dítě s PAS postrádá flexibilitu při přijímání informací a jeho „jedno-rozměrný“ výklad sdělení mu může kupříkladu vysloužit výsměch od vrstevníků);
- *pomalé zpracování smyslových podnětů* (neschopnost pohotově reagovat na případná invektiva z úst spolužáků);
- *problémy se čtením neverbálních klíčů* (můžou způsobit problém s výkladem informací a následné zklamání vrstevníků);
- *zvláštní zájmy* (mohou ostatním dětem připadat nudné);
- *nezkušenost ve vztahu k lidem opačného pohlaví* (může evokovat dojem u spolužáků, že dotyčný jedinec s PAS je homosexuál);
- *kulturní negramotnost* (děti s PAS trpí značnou neznalostí módních trendů, a proto se nedokážou zapojit do běžné denní konverzace spolužáků);
- *nedostatek představitosti* (projevuje se často při hrách; problémem může být také přílišná pravdomluvnost a upřímnost za každé, tudíž i nevhodné, situace);
- *zvláštnosti v jazyce* (přispívá k izolaci dítěte s PAS, které má tendence se vyjadřovat jiným způsobem – například příliš odborně, až „profesorsky“).

Vosmik a Bělohlávková (2010, s. 96-99) nabízí preventivní řešení šikany, a to nastolením jisté „pozitivní informovanosti“ o PAS (vyvarování se nálepky „autismu“ a seznámení s jeho kladnými projevy, jako jsou mnohdy i nadprůměrná inteligence žáka, jeho dobrá paměť i budoucí prognóza, apod.). Tuto tendenci bychom měli uplatňovat jak mezi spolužáky v třídním kolektivu, kterým je nutno diagnózu adekvátně vysvětlit a podat způsobem, kdy vyzdvihneme zmíněné pozitivní stránky studenta s PAS (např. čestnost, spolehlivost, logické uvažování, znalosti a entusiasmus pro určitý okruh zájmu) a zároveň probouzíme v dětech toleranci (např. k chybějícímu „šestému smyslu“ dítěte s PAS v podobě absence sociálního citění), tak v komunikačním vztahu s rodiči studentů.

K faktoru pozitivní informovanosti se přiklánějí i Hájkova a Strnadova (2010, s. 173), když akcentují nutnost seznámit třídu spíše s pozitivními pravidly chování ve třídním kolektivu, nežli restriktivně upozorňovat na chování nevhodné a nežádoucí. V případě existence problémového chování by mělo být dalším krokem zjištění funkce tohoto jevu, k čemuž mohou vhodně posloužit pozorovací schémata (např. záznam problémového chování u dětí), jež podávají cenné informace o četnosti, délce a místu výskytu problémového chování. Pro dosažení efektivity nápravy takového chování je potom vhodné využití adekvátních pomůcek a strategií (např. vizualizace chování).

Dubin (2009, s. 67-68) rovněž vyjmenovává další potenciální řešení tohoto problémového chování v rovině třídní i školní. V kurativním procesu navrhuje zaměřit se, mimo jiné, rovněž i na následující aspekty:

- Zahrnout do individuálního edukačního programu položku hodnocení schopnosti dítěte, rozpoznat, kdy a zda je šikanováno - dlouhodobé (roční) i krátkodobé cíle je nutno koncipovat tak, aby napomáhaly dítěti ve zlepšení této schopnosti;
- vysvětlit žákovi podstatu jeho poruchy pozitivním způsobem, který zvýší jeho sebevědomí, nikoliv naopak - motivovat žáka příklady úspěšných jedinců s PAS v dospělosti;
- upravit školní prostředí a tím přispět k restrikci nekontrolovatelného chování, které by jinak zvyšovalo šance pro šikanování - vytvořit žákům s PAS ve škole bezpečné místo, kam se mohou uchýlit v případě zaznamenané zvýšené úzkosti či nervozity u jejich osoby;
- pomoci dětem s PAS kognitivní metodou „stop vtíravým myšlenkám“, nutí-li je jejich mysl uvažovat o své osobě v katastrofických scénářích;
- rozpoznat, zda žáci s PAS pouze nesimulují „falešné oběti“ pro získání pozornosti u dospělých (zde je nutno též rozlišit, zda děti s poruchou sami neúmyslně neprovokují ostatní k šikaně, eventuálně usilovat o korekci, popř. eliminaci tohoto nežádoucího jevu);
- usilovat o to, aby homosexuální studenti s PAS akceptovali ostatní žáky stejně jako studenty heterosexuální a poskytovali jim stejnou míru pomoci a podpory;
- povzbuzovat děti s PAS, aby našly uplatnění v oblasti svých specifických zájmů a tím rozvíjely své sociální dovednosti;

- najít způsob na zlepšení hygienických návyků u žáků s PAS, jelikož špatná hygiena se jeví jako častý důvod k šikaně;
- povzbuzovat dítě s PAS v převzetí vůdčí role;
- motivovat jedince s PAS ke cvičení v sebeobraně a v bojových uměních;
- informovat pedagogický sbor o tom, že projevem oběti šikany může být i extrémně nevhodné chování (např. reakce šikanovaného žáka s PAS, při níž „vybuchne“).

Čadilová a Žampachová (2008, s. 176) nakonec, nabádají k jisté evaluaci problémového chování, jak ze strany žáka s PAS, tak z pohledu ostatních dětí. Hodnocení tohoto chování u dětí by vždy mělo obsahovat popis daného chování, jeho funkční analýzu a plán edukační intervence, která by měla být zahájena co nejdříve. Jako terapeuta této intervenční snahy volí konzultanta pod dohledem supervizora s kvalifikací na problémové chování.



## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA EMPIRICKÉ ČÁSTI

Empirická část bakalářské práce koreluje s jejím hlavním a stále aktuálnějším tématem integrace žáků s poruchami autistického spektra do hlavního vzdělávacího proudu, kdy se opírá a prakticky navazuje formou výzkumu na teoretická východiska z oblasti poruch autistického spektra, která byla stanovena ve třech základních kapitolách části teoretické, a tedy se zaměřuje jak na problematiku PAS v obecné rovině, tak na praktickou integraci a edukaci žáků s těmito poruchami v rámci běžných základních škol.

Jednotlivá metodologická východiska a cíle empirické části bakalářské práce si nyní určíme v následujících podkapitolách.

### 4.1 Výzkumné téma

Tématem výzkumu, jakožto i tématem celé bakalářské práce, je integrace žáků s poruchou autistického spektra do hlavního vzdělávacího proudu, tedy běžných základních škol. Jistý kontext k tématu výzkumu nám již poskytla teoretická část práce. Na základě daných teoretických východisek nyní přistoupíme k první výzkumné fázi, v níž si stanovíme výzkumný problém a rovněž cíl našeho výzkumu.

### 4.2 Výzkumný problém

Elementárním výzkumným problémem je otázka začlenění žáků (ať již formou individuální či skupinové integrace, popřípadě i přímé inkluze) s pervazivními vývojovými poruchami (dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, Rettův syndrom, dětská dezintegrační porucha a jiné pervazivní poruchy), do běžných tříd základních škol, tedy mezi populaci intaktní (nepostiženou).

Výzkumný problém lze definovat rovněž na základě následujících dvou, pro výzkum klíčových, výzkumných otázek:

- a) *Je integrace žáků s PAS do hlavního vzdělávacího proudu přínosem jak pro učitele (popřípadě integrující základní školy), tak pro integrované žáky?*
- b) *Jaký vliv má integrace žáků s PAS na jejich edukaci a sociální interakci s vrstevníky?*

### 4.3 Cíle výzkumu

Hlavním cílem praktické části práce je analyzovat stav a možnosti integrace a, s ní související, následné edukace žáků s PAS v běžných základních školách (dále jen ZŠ) Zlínského kraje. Pro podporu dosažení obecného základního výzkumného cíle jsme si dále v rámci výzkumu stanovili jednotlivé následující cíle parciální:

1. Zjistit znalosti a orientaci v problematice PAS u učitelů působících v běžných ZŠ Zlínského kraje;
2. Získat u těchto učitelů ZŠ přehled o jejich názorech a postojích, jak všeobecných k integraci žáků s PAS do hlavního vzdělávacího proudu, tak subjektivních k začlenění těchto žáků do jejich ZŠ;
3. Analyzovat podmínky integrace a s nimi spjaté možnosti edukace žáků s PAS v daných ZŠ hlavního vzdělávacího proudu ve Zlínském kraji, a to zejména:
  - Didaktické zázemí školy (podpůrná opatření, pomůcky, prostory školy apod.)
  - Personální zázemí školy, především pak informovanost, respektive proškolenost učitelů ZŠ a přítomnost specializovaného pracovníka- asistenta pedagoga na uvedené ZŠ
  - Forma interakce mezi učitelem a asistentem pedagoga v otázkách edukace žáků s PAS;
  - Podmínky a možnosti edukace takových žáků v dané škole (pedagogické metody práce s žáky s PAS, kooperace školy s rodiči žáků, spolupráce se specializovanými poradenskými zařízeními a dalšími složkami edukace).
4. Analyzovat nejvíce problémové oblasti žáků s PAS, jak v rovině osobnostní, tak v aplikaci na výkonnost, respektive úspěšnost žáků v jednotlivých předmětech či sférách výuky.
5. Zmapovat sociální interakce mezi integrovanými dětmi s PAS a jejich spolužáky (tzn. klima třídy), jakožto i výskyt potenciálního problémového chování ve třídách učitelů, a to jak ze strany integrovaného žáka s PAS, tak v podobě nežádoucího jednání (např. projevů šikany) z řad spolužáků směrem k těmto jedincům.

#### 4.4 Formulace hypotéz

Jelikož jsme si již stanovili výzkumné téma, výzkumný problém i hlavní a dílčí cíle našeho výzkumu, můžeme nyní přistoupit ke druhému klíčovému bodu empirické části práce, a tudíž formulaci hypotéz, jejichž platnost budeme následně zvoleným kvantitativním výzkumem verifikovat.

Na základě jednotlivých výzkumných cílů formulujeme následujících pět primárních statistických hypotéz, vždy ve formě nulové (testované) a alternativní, která již vyjadřuje předpoklad pro náš výzkum:

1.  $H_0$ : Učitelé, jež mají delší zkušenost práce s žáky s poruchami autistického spektra než jeden rok, vykazují stejné postoje k jejich integraci do ZŠ jako učitelé, kteří mají tuto zkušenost kratší či nemají žádnou takovou zkušenost.

*$H_A$ : Učitelé, jež mají delší zkušenost práce s žáky s poruchami autistického spektra než jeden rok, vykazují vyšší míru pozitivních postojů k jejich integraci do ZŠ, nežli učitelé, kteří mají tuto zkušenost kratší či nemají žádnou takovou zkušenost.*

2.  $H_0$ : Učitelé, kteří absolvovali vysokou školu či kurzy ve speciálně pedagogické oblasti, volí ve stejné míře metodu strukturovaného učení při edukaci žáků s PAS jako učitelé, jež získali informace o problematice PAS pouze formou samostudia.

*$H_A$ : Učitelé, kteří absolvovali vysokou školu či kurzy ve speciálně pedagogické oblasti volí častěji metodu strukturovaného učení při edukaci žáků s PAS nežli učitelé, jež získali informace o problematice PAS pouze formou samostudia.*

3.  $H_0$ : Učitelé s kratší pedagogickou praxí spolupracují se specializovanými poradenskými zařízeními ve stejné míře jako jejich kolegové s delší učitelskou praxí.

*$H_A$ : Učitelé s kratší pedagogickou praxí spolupracují ve větší míře se specializovanými poradenskými zařízeními nežli jejich kolegové s delší učitelskou praxí.*

4.  $H_0$ : Žáci s poruchami autistického spektra vykazují stejné výsledky ve všech oblastech výuky.

*$H_A$ : Mezi úspěšností žáků s poruchami autistického spektra v jednotlivých oblastech výuky existuje statisticky významný rozdíl.*

5.  $H_0$ : Mezi integrovanými žáky s diagnostikovaným vysokofunkčním autismem (Aspergerovým syndromem) a žáky s jinou diagnostikovanou poruchou autistického spektra není ve směru jejich přijetí vrstevníky prokazatelný rozdíl.

*$H_A$ : Mezi integrovanými žáky s diagnostikovaným vysokofunkčním autismem (Aspergerovým syndromem) a žáky s jinou diagnostikovanou poruchou autistického spektra existuje statisticky významný rozdíl ve směru jejich přijetí vrstevníky.*

#### 4.5 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor neboli vzorek pro empirickou část práce jsme si určili podle cílů našeho výzkumu. Hlavním cílem výzkumu, jak již bylo uvedeno, je analýza možností edukace žáků s poruchami autistického spektra a jejich praktické začlenění do běžných tříd základních škol.

Jako **základní soubor** lze k danému výzkumnému účelu přiřadit všechny základní školy HVP, a tedy ty, jež v současnosti ve svých řadách integrují a edukují žáky s PAS, respektive všechny pedagogy, kteří se v rámci těchto ZŠ při výkonu své práce s žáky s PAS určitým způsobem setkávají, ale rovněž i takové ZŠ a jejich učitelské sbory, které prozatím zkušenost s integrací žáků s PAS nemají. V tomto směru však v ČR evidujeme nespočet ZŠ, potažmo pedagogů, jež odpovídají danému kritériu, a proto bylo nutno seznam potenciálních škol a tak i případných respondentů snížit a vytvořit pro daný účel redukovaný vzorek výběrový.

Naš **výběrový vzorek** reflektuje postulát vzorku základního, nicméně je determinován výhradní orientací na geograficky spřízněnou oblast Zlínského kraje, a to především z důvodu možnosti všeobecně lepší součinnosti se školami v dané lokalitě a také pro získání specifického obrazu regionu v otázce integrace žáků s PAS.

Výsledný výzkumný soubor pak konečně sestával ze sta výzkumem oslovených ZŠ lokality Zlínského kraje, přesněji řečeno ještě vyššího počtu učitelů (přesný počet respondentů

neboli učitelů ZŠ bohužel nelze určit z důvodu zprostředkování dotazníku mezi jednotlivými pedagogy, viz dále), jakožto zaměstnanců těchto škol. Výběr respondentů byl záměrný, jelikož korespondoval s předem určeným, námi stanoveným, postupem, a to za účelem monitorovat kauzální vztah mezi zvolenými proměnnými, respektive verifikovat platnost formulovaných hypotéz. Proces volby jednotlivých ZŠ, potažmo respondentů v jejich personální struktuře, si přiblížíme v kapitole 5 (Realizace výzkumu), respektive podkapitole 5.1 (Příprava realizace výzkumu).

#### 4.6 Metoda sběru dat

Z důvodu rozptylu a širšího záběru výzkumného souboru, ale i relativně větší objektivity požadovaných dat a také jisté míry anonymity respondentů, jsme si pro empirickou část naší práce zvolili kvantitativní metodu výzkumu, v rámci níž jsme si metodou sběru dat určili písemné dotazování. Jako výzkumná technika nám za tímto účelem posloužil vlastní anonymní polostrukturovaný dotazník (viz Příloha V).

Samotný dotazník formálně sestává z celkového počtu 34 položek. Zahrnuje všechny typy položek, a tedy otázky uzavřené (13 otázek), polouzavřené (16 otázek), jež respondentovi nabízí kromě volby nabízených možností příležitost vlastní doplňující odpovědi a rovněž pět dobrovolných otázek otevřeného charakteru, které nejsou korigovány žádným strukturálním způsobem. Jednotlivé položky svou formou zahrnují otázky dichotomické, nabízející dvě varianty odpovědí (ano/ne), trichotomické (disponující i třetí variantou odpovědi) a rovněž otázky polytomické, které skýtají více odpovědí nežli tři. Položky, objevující se v dotazníku, můžeme dále rozdělit na více frekventované výběrové položky, u nichž respondent vybírá pouze jednu možnost, za účelem získání jasné odpovědi a v menší míře zastoupené položky výčtové, jež připouští volbu více variant. Jedna z otázek pak vykazuje stupnicový charakter (Chráska, 2007, s. 163-167).

Po obsahové stránce dotazník uvádí tři strukturované položky demografického a faktografického rázu, které zjišťují pohlaví, věk a délku praxe respondentů. Tyto položky jsou následovány dvěma polostrukturovanými otázkami, s vnořenou otevřenou položkou, jež se táží na zkušenosti pedagogů s problematikou pervazivních vývojových poruch, respektive s žáky s PAS. Respondentům, kteří se na půdě své školy, přesněji řečeno ve výuce, setkávají s jedinci s PAS, jsou věnovány rovněž čtyři doplňující otázky různého druhu na dané

téma. Jejich kolegům, jež podobnou zkušenost prozatím nemají, potom patří polootevřená otázka č. 11 mapující jejich případný zájem o edukaci integrovaných žáků. V duchu analýzy postojů pedagogů k integraci a preference jednotlivých typů začlenění žáků s PAS do HVP se nesou i tři otázky následující.

Prostřední část dotazníku se postupně čtyřmi položkami informuje na didaktické a personální zázemí školy a v poslední řadě také na adekvátní proškolenost pedagogů v kýžené oblasti, aby tematicky v dalším úseku navázala pěti otázkami směřujícími k přítomnosti funkce asistenta pedagoga ve třídě s integrovanými žáky s PAS a k eventuální spolupráci učitelů s touto osobou.

Oblasti kooperace s jednotlivými složkami, podílejícími se na úspěšné integraci žáka s PAS, tentokrát v podobě součinnosti školy s rodinami žáků a specializovanými poradenskými zařízeními, se věnují taktéž úvodní dvě polostrukturované otázky třetí čtvrtiny dotazníku. Účelem položky č. 26 je reflektovat metodu výuky, jež pedagogové, vzdělávající integrované žáky s PAS, ve vyučování upřednostňují. Na ni navazující otázka č. 27 se pokouší odhalit obvyklé chování handicapovaných jedinců na pozadí běžné třídy ZŠ, aby se v následujících dvou položkách mohl dotazník zaměřit na získání informace o problémových sférách a předmětech integrovaných žáků. Z tohoto bloku dotazníku implicitně vychází i škálová otázka č. 30, jež zjišťuje, nakolik učitelé považují edukaci jedinců s PAS za náročnou.

Závěrečná část dotazníku je směřována k zodpovězení otázek sociální interakce integrovaných dětí s ostatními žáky. Jedná se o kvartet specifických položek analyzující (prostřednictvím responzí učitelů) vztahy dětí bez postižení k žákům integrovaným. Tyto položky rovněž podkrývají potenciální možnost „samoúčelného“ pasování dětí s PAS do role obětí šikany. Poslední položka tohoto finálního bloku, čtyřiatřicátá otázka dotazníku, ponechává pedagogům volný prostor k vyjádření dalších individuálních podnětů k současné či budoucí integraci, potažmo edukaci, žáků s PAS v jejich i ostatních ZŠ.

## 5 REALIZACE VÝZKUMU

Jelikož jsme si předem zevrubně definovali jednotlivá metodologická východiska k našemu výzkumu, mohli jsme následně přistoupit k jeho realizaci. Tento proces se, před vlastním uskutečněním námi zvoleného kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření, rovněž nejdříve skládal ze stanovení konkrétních respondentů ZŠ v potenciálním výzkumném vzorku, respektive z volby konečného výběrového souboru, a následně také z jisté formy předvýzkumu.

Oba výše uvedené „přípravné“ kroky si nyní specifikujeme.

### 5.1 Příprava realizace výzkumu

Kromě stanovení již zmiňovaných metodologických aspektů výzkumu, se přípravná fáze realizace výzkumu odrážela zejména v naplnění dvou podstatných bodů či nezbytných úkonů.

Prvním úkolem bylo zajistit administrativní stránku realizace výzkumu, především pak vytvořit dotazník a zvolit si určitou formu jeho zprostředkování potenciálním respondentům. Po důkladném zvážení byla v tomto směru nakonec zvolena elektronická podoba dotazníku, která představuje ekonomičtější, rychlejší a efektivnější způsob distribuce dotazníku oproti formě tištěné, jelikož šetří jak materiál, jež by byl v opačném případě spotřebován, tak čas s doručením, vyplňováním (či i případným scanováním) dotazníku. Jeho návratnost, i z uvedených důvodů, bývá rovněž obvykle vyšší.

Druhým navazujícím úkolem byla nutnost určit si konkrétní podobu výzkumného souboru. Hlavním kritériem tohoto záměru, mimo uvedené geografické vymezení výzkumu na oblast Zlínského kraje, bylo zvolit si takový okruh respondentů, v němž budou zastoupeni jak pedagogové, jež se při výkonu své práce setkávají s integrovanými žáky s PAS, tak pedagogové, kteří se při svém působení na ZŠ v edukačním procesu s těmito integrovanými žáky nesetkávají, a to zejména z důvodu možnosti srovnání postojů obou cílových skupin k dané integrační problematice. V tomhle směru se brzy ukázalo, že složitějším cílem se jeví vyhledání relevantního počtu adekvátních pedagogů se zkušeností s integrovanými žáky s PAS, jelikož v případě druhé skupiny učitelů lze prakticky oslovit každou z běžných ZŠ Zlínského kraje.



Abychom tedy našli odpovídající počet pedagogů s praxí s žáky s PAS, obrátili jsme se na úřad krajského koordinátora péče o děti s autismem s žádostí o zprostředkování seznamu ZŠ Zlínského kraje, které v současné době integrují a vzdělávají žáky s uvedenými poruchami. Dostal se nám původní seznam třiceti škol, které následně vytvořili jádro respondentů našeho výzkumu. Všech třicet škol evidovaných na seznamu bylo, prostřednictvím osoby jejich ředitele, posléze kontaktováno.

Zbýlých 70 škol ze 100 výzkumem oslovených (kompletní seznam oslovených ZŠ uvádí příloha VI) bylo voleno relativně náhodným výběrem. V tomto ohledu však zůstávalo podmínkou, aby každý okres Zlínského kraje (Zlín, Kroměříž, Vsetín a Uherské Hradiště) měl v konečném výčtu ZŠ alespoň deset zástupců a aby se mezi nimi vyskytovaly jak ZŠ „velkých“ (např. okresních) měst, tak ZŠ s menší kapacitou vzdělávaných žáků i početně užší pedagogickou základnou.

### 5.1.1 Předvýzkum

Pro verifikaci srozumitelnosti našeho elektronického dotazníku, přesněji řečeno srozumitelnosti a také jednoznačnosti jeho otázek a v neposlední řadě též ověření funkčnosti systému elektronického vyplnění i sběru dat, jsme, k jakožto poslední přípravné fázi před vlastní realizací výzkumu, přistoupili k jisté formě předvýzkumu.

Tato „předvýzkumná fáze“ spočívala v návštěvě ZŠ Luhačovice, která rovněž integruje žáky s PAS, a ve zprostředkování našeho dotazníku pěti zvoleným učitelům školy (tři z nich se přímo účastní edukace žáka s PAS, dva nikoliv). Ve výsledku se ukázalo, že vyplnění dotazníku pro žádného z nich nepředstavovalo citlivější problém, jeho strukturu i elektronickou formu považovali za srozumitelnou, jeho jednotlivé položky pak za adekvátní a relevantní.

Z důvodu pozitivních závěrů rezultujících ze stěžejních bodů předvýzkumu dotazník již nebyl znovu upravován, přípravnou fázi jsme shledali za úspěšně dokončenou a přistoupili jsme tudíž k vlastní realizaci výzkumu.

## 5.2 Vlastní realizace výzkumu

Jakmile jsme si ujasnili formální i obsahovou podobu dotazníku, ověřili si jeho funkčnost v předvýzkumu a též si konkrétním způsobem definovali výběrový soubor pro náš výzkum, mohli jsme se uchýlit k vlastní realizaci výzkumu.

Vytvořený elektronický dotazník byl, formou odkazu na internetovou stránku s dotazníkem, společně s průvodní žádostí o jeho vyplnění v několika vlnách preposílán všem vybraným ZŠ prostřednictvím e-mailové komunikace, a to buď (ve většině případů) ředitelům zvolených ZŠ (jež dotazníky zprostředkovali požadovaným pedagogům), anebo rovnou pedagogům těchto škol (popř. pedagogickým pracovníkům – asistentům pedagoga, jež dotazníky dále předávali učitelům, u nichž svou funkci vykonávají).

Celkem bylo tímto způsobem rozesláno přibližně 120 e-mailů, z nichž některé se nesly v duchu doplňujících informací či žádostí o zprostředkování dotazníků další pedagogické osobě, kterou nebylo možné jinak kontaktovat. Výjimku tvořila ZŠ Luhačovice (jinak spádová ZŠ pro přilehlé obce), s níž byla spoluúčast na dotazníkovém šetření dohodnuta ústní cestou již v průběhu zde realizovaného předvýzkumu.

## 6 VÝSTUP EMPIRICKÉ ČÁSTI

Na konci realizační výzkumné fáze, která se uskutečnila v prvním čtvrtletí roku 2017, jsme registrovali celkovou návratnost rozeslaných elektronických dotazníků v počtu 80 řádně vyplněných a odeslaných kusů.

Odpovědi všech respondentů, u všech vyplněných položek dotazníku neboli všechna získaná data, jsme posléze pro větší přehlednost a možnost budoucí jednodušší analýzy zapsali a adekvátně uspořádali v tabulkovém programu Microsoft Excel, jehož funkce nám byly v mnohém nápomocny i v případě následného grafického vyjádření získaných dat a tedy i při jejich interpretaci a celkovém zpracování výstupu z celé empirické části bakalářské práce, s níž se v následujících kapitolách seznámíme.

### 6.1 Výsledky výzkumu a datová analýza

Abychom mohli korektně a relevantně interpretovat data získaná výzkumem, nejprve si představíme, respektive vyhodnotíme, odpovědi na jednotlivé položky dotazníku, přičemž pro každou z jeho stěžejních otázek si vytvoříme odpovídající grafické znázornění odpovědí respondentů obohacené sumarizačním textovým vyjádřením k výsledkům příslušných položek.

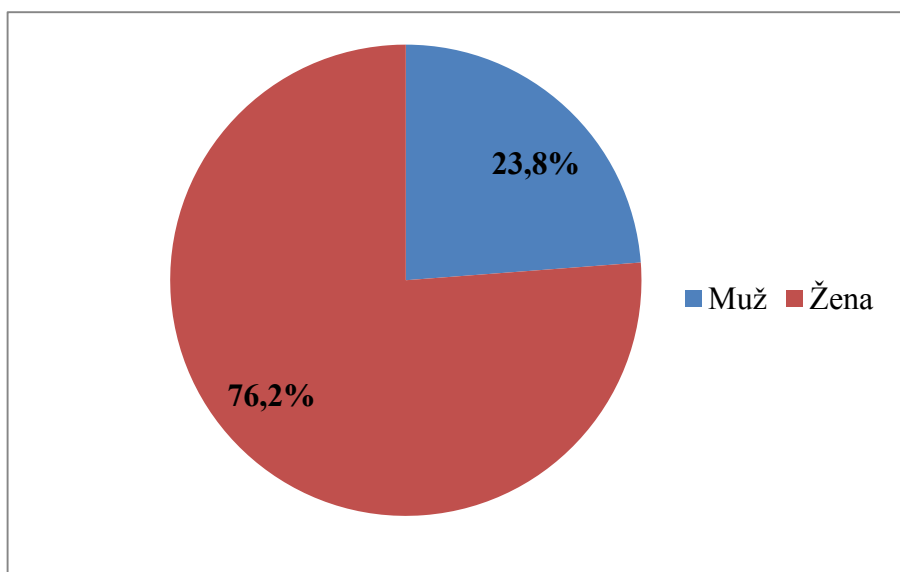
#### Položka č. 1: Jste muž/ žena

*Tabulka 4: Pohlaví respondentů*

Pohlaví respondenta	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
Muž	19	23,8%
Žena	61	76,3%
Celkem	80	100%

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Graf 1: Pohlaví respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování)



První z faktografických otázek zjišťovala pohlaví respondentů. Z tabulky 4 pak vyplývá, že více než tři čtvrtiny dotazovaných osob, které řádně vyplnily dotazník, tvoří ženy, muži pouhou jednu třetinu. To není překvapivý jev vzhledem ke genderové nerovnováze zaměstnanců škol, kde ženy v obecné rovině mají výraznou početní převahu.

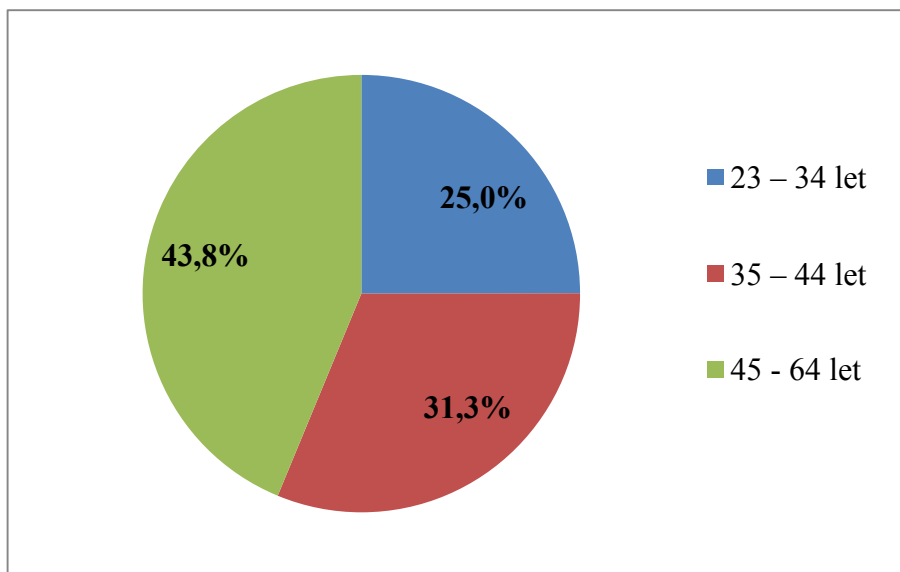
## Položka č. 2: Odpovídáte věkovému rozhraní...

Tabulka 5: Věkové rozhraní respondentů

Věkové rozhraní	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
23 – 34 let	20	25,0
35 – 44 let	25	31,3
45 – 64 let	35	43,8
65 a více let	0	0
Celkem	80	100

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017

Graf 2: Věkové rozhraní respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování)



Nejčastěji uváděné věkové rozmezí bylo 45-64 let, do něhož sebe sama zařadilo 35 respondentů, tedy téměř polovina (43,8%) z celkového počtu dotazovaných osob. Naproti tomu se dotazníkového šetření nezúčastnil žádný pedagog důchodového věku (nad 65 let), což se přepokládalo a v opačném případě by se jednalo spíše o vítanou „raritu“. Zbylé dvě věkové kategorie (23 - 34 let a 35 – 44 let) dohromady pojaly 45 respondentů (konkrétně 20 a 25 osob). Poměr mezi relativně mladšími pedagogy (do 44 let) a jejich staršími zúčastněnými kolegy (45 a více let) byl tedy víceméně vyvážený.

## Položka č. 3: Vaše učitelská praxe čítá...

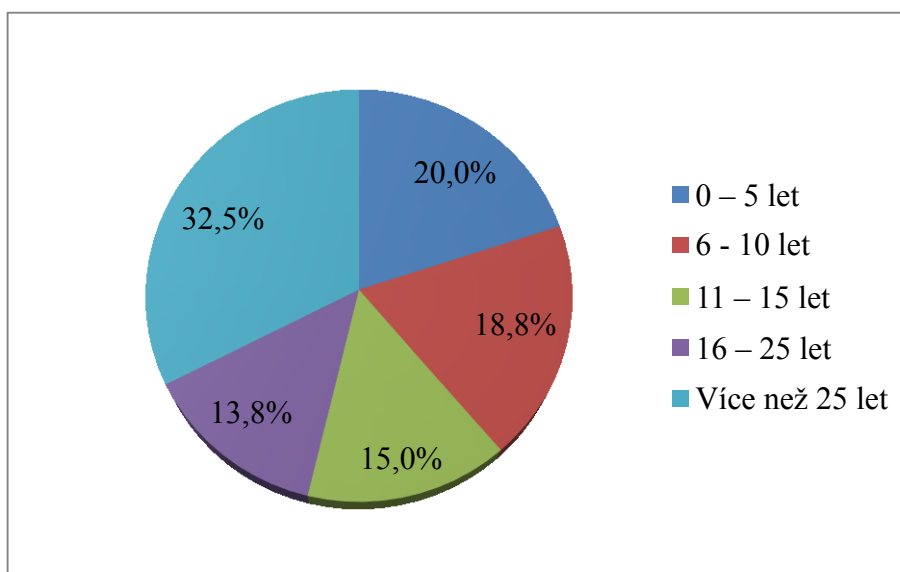
Tabulka 6: Délka učitelské praxe

Délka praxe	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
0 – 5 let	16	20,0 %
6 - 10 let	15	18,8 %
11 – 15 let	12	15,0 %
16 – 25 let	11	13,8 %
Více než 25 let	26	32,5 %
Celkem	80	100%

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017

Graf 3: Délka učitelské praxe respondentů

(Zdroj: Vlastní zpracování)



Poslední z úvodního tria faktografických otázek zjišťovala délku učitelské praxe mezi respondenty a objevila, že dané skupině pomyslně vévodí zkušenější pedagogové s delší učitelskou praxí, kdy nejvíce z nich (26 osob) se chlubí praxí delší než 25 let. Naproti tomu dotazník zodpovědělo i 16 respondentů s učitelskou praxí do pěti let a dalších 15 z nich pak nepracuje ve školství déle nežli deset let. Zbylých 23 případů vyplňuje věkovou propast mezi uvedenými skupinami, kdy 12 respondentů se hlásí k praxi dlouhé 11 až 15 let a v poslední řadě potom školní praxe 11 pedagogů čítá 16 až 25 let. I z hlediska absolvo-

vaných let ve školství je tedy situace mezi dotazovanými pedagogy poměrně vyvážená, což je zajisté ku prospěchu výzkumu.

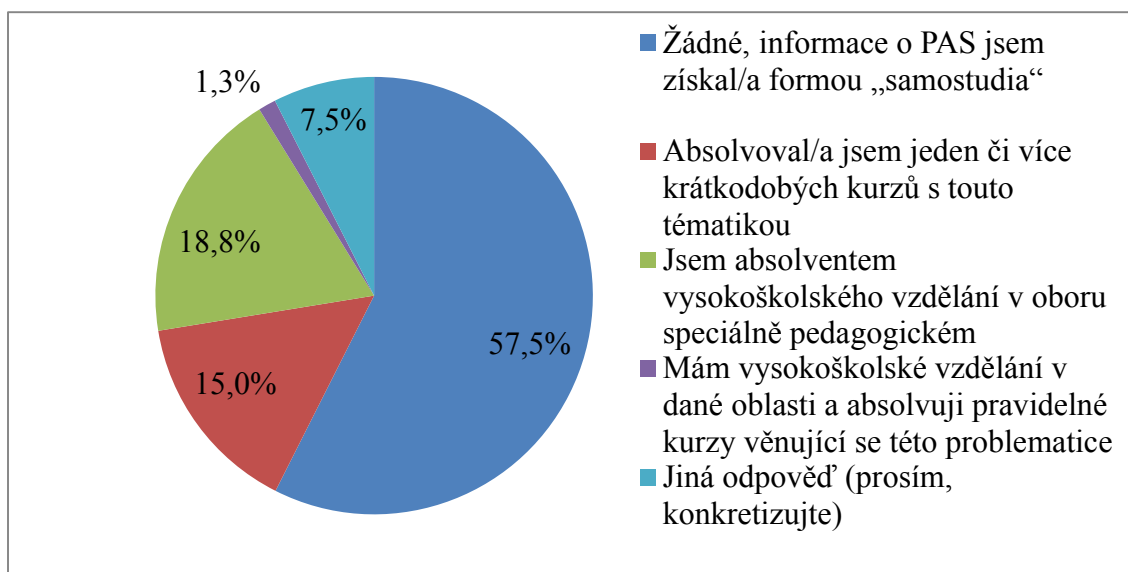
**Položka č. 4: V rámci svého vysokoškolského studia a učitelské praxe jste se již zajisté setkal/a s problematikou poruch autistického spektra (dále jen PAS), jaké je Vaše dosavadní vzdělání v této oblasti?**

*Tabulka 7: Vzdělání respondentů v oblasti PAS*

Vzdělání respondenta v oblasti PAS	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
Žádné, informace o PAS jsem získal/a formou „samostudia“	46	57,5 %
Absolvoval/a jsem jeden či více krátkodobých kurzů s touto tematikou	12	15 %
Jsem absolventem vysokoškolského vzdělání v oboru speciálně pedagogickém	15	18,8 %
Mám vysokoškolské vzdělání v dané oblasti a absolvuji pravidelné kurzy věnující se této problematice	1	1,3 %
Jiná odpověď (prosím, konkretizujte)	6	7,5 %
Celkem	80	100 %

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Graf 4: Vzdělání respondentů v oblasti PAS (Zdroj: Vlastní zpracování)



První z položek směřující k problematice PAS, konkrétně získaného vzdělání v dané oblasti, přinesla poznatek o tom, že více než polovina respondentů (46 osob) je seznámena s informacemi o PAS pouze formou vlastního přičinění a neabsolvovali tedy ani žádný kurz s touto tematikou, na rozdíl od další skupiny (12 osob), jež měla možnost se jednoho či více takových kurzů zúčastnit. Výběrový soubor pak v sobě zahrnuje pouze 16 respondentů s vysokoškolským vzděláním v dané oblasti, z nichž jediná dotazovaná osoba připouští, že si vysokoškolskou „základnu“ informací dále rozšiřuje pravidelnou návštěvou kurzů o sféře PAS.

Položka dotazníku č. 4 však jako první nabídla možnost vyjádřit se konkrétněji k tématu prostřednictvím „jiné odpovědi“. Této možnosti využilo 6 respondentů, u nichž taktéž můžeme zaznamenat potenciál informovanosti o práci s žáky s PAS do budoucnosti. Dvě osoby zde potvrdili své vzdělání v oboru sociální pedagogiky (jeden respondent se navíc účastní kurzů pořádaných SPC), třetí tento obor momentálně studuje. Studium VŠ potvrdila i respondentka, která v současnosti vykonává funkci asistentky pedagoga žáka s PAS. Zbylé dvě osoby v dané kategorii připouští, že zkušenosti z oblasti PAS získaly až díky praxi, tedy taktéž určitou cestou „samostudia“. Jedna z nich navíc konzultovala uvedenou problematiku s odborníci z poradenského centra.



**Položka č. 5: Pokud jste absolvoval/a kurzy v oblasti PAS, doplňte které...**

První doplňková otázka, respektive nepovinná položka dotazníku, která se vztahovala k předchozí otázce č. 4, a tedy absolvovaným kurzům v oblasti PAS u dotazovaných osob, jež zde tuto variantu označili.

Dle dostupných výzkumných údajů jeden či více kurzů o problematice PAS absolvovalo celkem 14 respondentů, z nichž jeden pouze specifikoval, že se jednalo o určité semináře pořádané pod záštitou SPC. Ze zbylých pedagogů pak dále upřesnila typ absolvovaného kurzu jen polovina dotazovaných, kteří uvedli následující odpovědi:

- První respondent uvedl, že absolvoval kurzy organizované školou, v níž působí a jež „školitele“ objednala. Dále pak kurzy v rámci „Edupraxe“, např. jak vytvářet IVP pro PAS. Doplnil ještě, že hodně informací nasbírál samostudiem a zkušenostmi plynoucími z praxe.
- Absolvovaným kurzem (či kurzy) druhého účastníka dotazníkového šetření byla „Problematika edukace žáka s Aspergerovým syndromem na ZŠ“.
- Třetí pedagog jmenoval účast na seminářích o specifických poruchách učení a rovněž o diagnostice dyskalkulie a dysgrafie.
- Čtvrtý respondent potvrdil svou účast přímo na spřízněném kurzu/semináři pro „Vzdělávání žáků s autismem v hlavním vzdělávacím proudu“
- V pátém případě se jednalo o kurzy strukturovaného učení, zvládání problémového chování a opět seminář ke „Vzdělávání žáků s PAS v běžné škole“. Získané informace si pak uvedený respondent rozšiřuje samostudiem.
- Poslední pedagog, jenž se rozepsal o kurzech v oblasti PAS, konečně uvedl, že absolvoval tyto v rámci studia výchovného poradenství na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a dále se též setkal s touto problematikou během kurzu o specifických poruchách učení v Pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP) Kroměříž.

Z posledních dvou položek dotazníku (čtvrté a páté položky) tak vyplývá, že kurzy s tematikou PAS, výjimkám navzdory, bohužel nejsou příliš frekventovanými aktivitami pedagogů ZŠ Zlínského kraje a obáváme se, že podobná situace panuje i na ZŠ v ostatních krajích ČR. Jeden či více absolvovaných kurzů v oblasti PAS uvedla pouze necelá čtvrtina respondentů a to je, i v souladu s dalšími položkami dotazníku, vskutku malý počet.

## Položka č. 6: Setkáváte se s žáky s určitou PAS přímo při výkonu své práce?

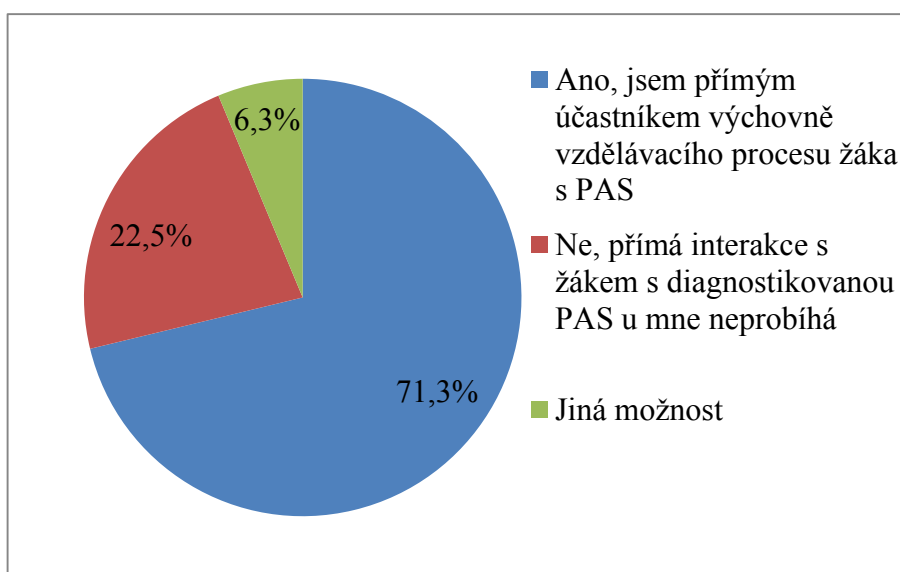
Tabulka 8: Interakce s žáky s PAS při výkonu práce

Možnost responze	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
Ano, jsem přímým účastníkem výchovně vzdělávacího procesu žáka s PAS	57	71,3 %
Ne, přímá interakce s žákem s diagnostikovanou PAS u mne neprobíhá	18	22,5 %
Jiná možnost	5	6,3 %
Celkem	80	100 %

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017

Graf 5: Interakce s žákem s PAS při výkonu práce

(Zdroj: Vlastní zpracování)



Z výše uvedené tabulky 8 a grafu 5 rezultuje fakt, že takřka tři čtvrtiny respondentů (57 osob) se v současné době při výkonu své práce na ZŠ setkává s žákem či žáky

s některou z PAS. Jen osmnáct z dotazovaných učitelů odpovědělo na otázku záporně, a to, že u nich k interakci s žádným žákem s diagnostikovanou PAS neprobíhá.

K osobám, jež mají určitou zkušenost s uvedenými žáky, můžeme navíc přiřadit všech pět pedagogů, kteří označili „jinou možnost“ odpovědi, jelikož 3 z nich se setkávali s těmito dětmi v minulosti (buď v rámci jednoho z předmětů či rovnou v pozici třídního učitele žáka), čtvrtý se s edukační praxí u žáka s PAS teprve seznamuje (vyučuje jej tři měsíce) a u posledního respondenta probíhá krátkodobá interakce alespoň v případě suplování za jiného učitele.

Vzhledem ke složení výzkumného souboru, v němž měly přinejmenším poloviční zastoupení běžné ZŠ Zlínského kraje, jež se primárně nenacházely ve zmiňovaném (krajským koordinátorem zprostředkovaném) seznamu škol, které aktuálně edukují žáka s PAS, je tedy potěšující, že se potvrzuje a konkrétně naplňuje jistý integrační trend posledních let a děti s PAS jsou častěji a v čím dál větším rozsahu začleňovány do hlavního vzdělávacího proudu.

Dotazníková položka č. 6 rovněž symbolicky rozdělila cílovou skupinu respondentů na dvě početně různorodé skupiny. Pro první početnější skupinu, sestávající přibližně z 60 osob (respektive 62) s přímou interakcí s žáky s PAS, byly určeny rovněž následující čtyři otázky dotazníku zjišťující doplňující informace o podobě interakce s žáky s PAS, přesněji řečeno o samotných žácích. S druhou osmnáctičlennou skupinou pedagogů bez uvedené interakce se opět setkáme v rámci výčtu odpovědí u položky č. 11.

Výslednou nerovnoměrnou návratnost dotazníků u obou jmenovaných skupin, respektive malý počet vyplněných dotazníků ze strany pedagogů bez učitelské praxe s žáky s PAS (ač bylo množství zprostředkovaných dotazníků pro obě kategorie pedagogů přinejmenším srovnatelné), pak u těchto osob přisuzujeme nedostatku informací o interakci či samotné edukaci žáků s PAS do HVP, popřípadě rezervovanému přístupu pedagogů k uvedené problematice.

**Položka č. 7: Setkáváte-li se s některou z pervazivních vývojových poruch při výkonu svého zaměstnání, kolik žáků s PAS obvykle ve třídě vyučujete?**

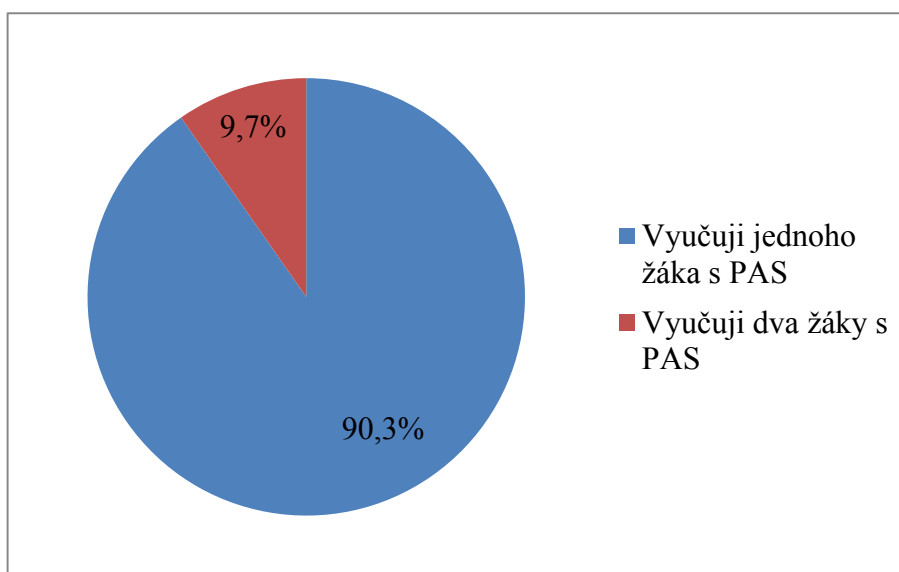
*Tabulka 9: Počet vzdělávaných žáků s PAS*

Počet vzdělávaných žáků	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
Vyučuji jednoho žáka s PAS	56	90,3 %
Vyučuji dva žáky s PAS	6	9,7 %
Vyučuji tři a více žáků s PAS	0	0%
Celkem	62	100%

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

*Graf 6: Počet vzdělávaných žáků s PAS*

*(Zdroj: Vlastní zpracování)*



Z respondentů, kteří se při výkonu své práce na ZŠ setkávají s integrovanými žáky s PAS, drtivá většina uvádí, že vyučuje jen jednoho takového žáka. Takových odpovědí se shromáždilo celkem 56 z celkových 62. Přibližně každý desátý pedagog (celkem 6 osob) se pak aktivně účastní výuky dvou žáků s PAS. Možnost „vyučuji tři a více žáků s PAS“ v dotazníku nebyla označena vůbec.

Zaslané odpovědi považujeme za adekvátní, jelikož edukace žáků s PAS je náročnou záležitostí a interakce s takovými dětmi vyžaduje často velkou dávku trpělivosti, úsilí či rovněž

značný individuální přístup a tudíž i vyhrazený dostatečný prostor ve výuce. Jedná se také o logický výsledek, neboť „řízená“ integrace žáků s PAS do běžných tříd ZŠ je jednou z nejaktuálnějších otázek tuzemského školství teprve několik posledních let.

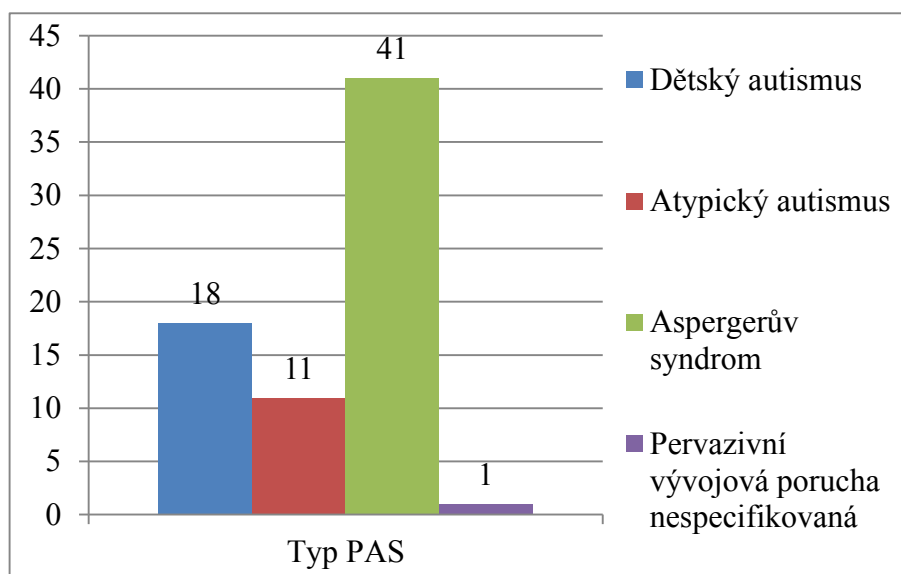
**Položka č. 8: Pakliže vzděláváte žáky s PAS, o jaký typ poruchy se u Vámi vzdělávaného žáka/ vzdělávaných žáků jedná?**

*Tabulka 10: Typ PAS u respondenty vzdělávaných integrovaných žáků*

<b>Typ PAS</b>	<b>Absolutní četnost respondí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
Dětský autismus	18	29,0 %
Atypický autismus	11	17,7 %
Aspergerův syndrom	41	66,1 %
Dětská dezintegrační porucha	0	0 %
Rettův syndrom	0	0 %
Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná	1	1,6 %
<b>Celkem</b>	<b>71</b>	<b>100%</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Graf 7: Typ PAS u respondenty vzdělávaných žáků  
(Zdroj: Vlastní zpracování)



Položka, která se dotazovala na typ PAS u vzdělávaných integrovaných žáků, nabídla 71 odpovědí od 62 respondentů, ačkoliv jen 6 pedagogů dříve uvedlo, že vzdělává současně dva tyto žáky. Uvedený nepoměr byl dán faktem, že se jednalo o první otázku výčtového charakteru, která poskytovala prostor pro více možných odpovědí.

Navzdory této skutečnosti jsme zaznamenali vícenásobné odpovědi nejen u šesti pedagogů vyučujících dva žáky s PAS, ale taktéž u tří respondentů, kteří vzdělávají pouze jednoho žáka s PAS, což si vysvětlujeme možnou nejednoznačností stanovené diagnózy žáka, popřípadě nedostatečnou informovaností respondenta, například z důvodu krátké interakce pedagoga s žákem. K názoru určité vágnosti, jak samotných poruch či informovanosti učitelského sboru o nich, přispívá i shodné označení položek dětský autismus a Aspergerův syndrom ve všech uvedených případech odpovědí respondentů.

Dvě třetiny odpovědí (celkem 41 označení dané možnosti) poukazyvalo na edukaci žáka (či žáků) s Aspergerovým syndromem. Potvrdil se tak předpoklad, že se jedná o „nejmírnější“ typ PAS, respektive poruchu, jež v menší míře či ne v celém spektru narušuje klíčové oblasti z řad problémové triády jedince a současně i fakt, že žáci, kterým byla tato porucha diagnostikována, všeobecně vykazují vyšší intelektové schopnosti a studijní potenciál.

Druhou nejčastěji uváděnou PAS byl dětský autismus (celkem v 18 případech), následovaný atypickým autismem (u 11 žáků). Poslední odpověď pak poukazyvala na diagnózu jiné pervazivní vývojové poruchy nespecifikované. Jednalo se o reakci jednoho z respondentů,

jež v minulé položce dotazníku uvedl, že edukuje dva žáky s PAS (druhým z nich byl jedinec s atypickým autismem). Tento pedagog byl rovněž jediným z uvedené skupiny, který souběžně označil dvě různé varianty odpovědi u obou jím vzdělávaných žáků s PAS. Ostatní zde volili v obou případech identickou variantu, a to ve dvou responzích dětský autismus, v dalších dvou Aspergerův syndrom a poslední respondent pak souhrnně zahrnul pouze atypický autismus.

Položka díky svému polootevřenému charakteru skýtala opět i variantu volby „jiné odpovědi“, respektive rozvinutí informace o vzdělávaných žácích, zejména v případech kdy učitelé edukují současně dva žáky s PAS. Ani jeden respondent však této alternativy nevyužil.

**Položka č. 9: Jaký je věk integrovaného žáka/ integrovaných žáků s PAS ve Vaší třídě?**

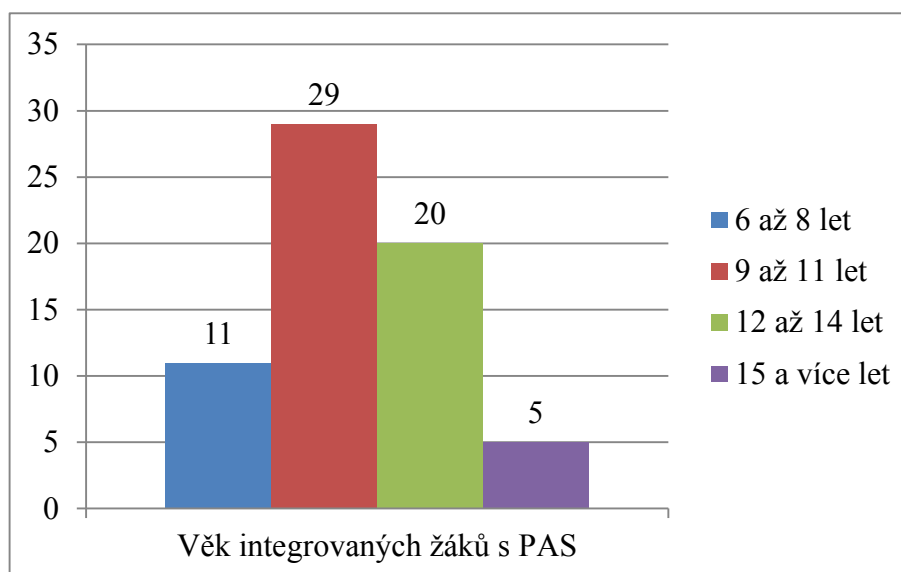
*Tabulka 11: Věk integrovaných žáků s PAS*

Věk integrovaných žáků	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
6 až 8 let	11	18,6 %
9 až 11 let	29	49,2 %
12 až 14 let	20	33,9 %
15 let a více	5	8,5 %
Celkem	65	100 %

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Graf 8: Věk integrovaných žáků s PAS

(Zdroj: Vlastní zpracování)



Druhá z výčtových položek dotazníku se zaměřovala na věk integrovaných žáků s PAS. Jednalo se, obdobně jako v předchozích dvou případech, o otázku doplňkovou, s návratností 65 odpovědí od 59 respondentů. Tři potenciální respondenti tak z neznámého důvodu na otázku neodpověděli, třebaže jejich odpověď zde mohla být, na rozdíl od předchozí položky, očekávaná (při vědomí šesti pedagogů, jež vzdělávají dva integrované žáky s PAS).

Z odpovědí lze vyčíst, že jádro integrovaných žáků s PAS zde tvoří děti mezi 9 a 11 rokem věku, a tedy přibližně žáci třetí až páté třídy povinné školní docházky (celkem 29 dětí), za nimiž následuje skupina 20 dětí ve věku 12 až 14 let, což odpovídá naopak třídě šesté až osmé. Mezi vzdělávanými dětmi s PAS se však objevilo i 11 dětí mladšího věku, respektive prvňáčků a „druháčků“ ve věku 6 až 8 let. Děti patnáctiletých, popřípadě starších, tedy zpravidla žáků posledního devátého roku povinné školní docházky, se pak v našem výzkumu vyskytuje pět.



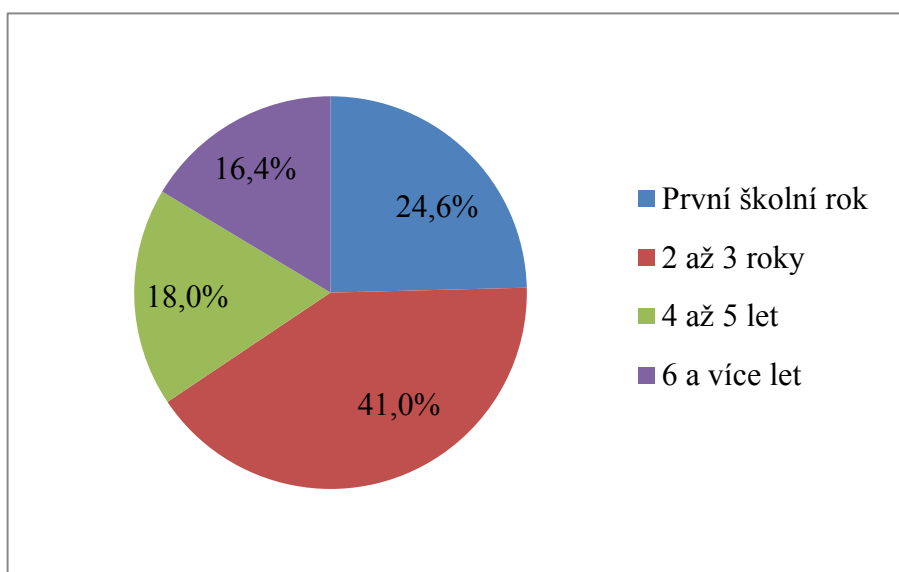
**Položka č. 10: Jak dlouho pracujete s žáky s PAS?***Tabulka 12: Délka praxe respondentů s žáky s PAS*

Možnost responze	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
První školní rok	15	24,6 %
2 až 3 roky	25	41 %
4 až 5 let	11	18 %
6 a více let	10	16,4 %
Celkem	61	100 %

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

*Graf 9 Délka praxe respondentů s žáky s PAS*

*(Zdroj: Vlastní zpracování)*



Délka interakce dotazovaných pedagogů s žáky s PAS se v dotazníkovém šetření nejčastěji pohybovala v rozmezí 2 až 3 let, a to v 25 případech. Početnou skupinu (15 osob) však tvořili učitelé, kteří se setkávají s těmito žáky první školní rok. Krátká praxe s dětmi s PAS u většiny respondentů zde opět svědčí o aktuálnosti dané integrace. Abychom však v tomto směru byli objektivní, musíme zmínit také 11 respondentů, kteří s žáky s PAS pracují již

čtvrtým či pátým rokem a v poslední řadě také 10 zkušených osob, jež edukují tyto žáky více než pět let. Jeden z respondentů se pak k tomuto tématu nevyjádřil.

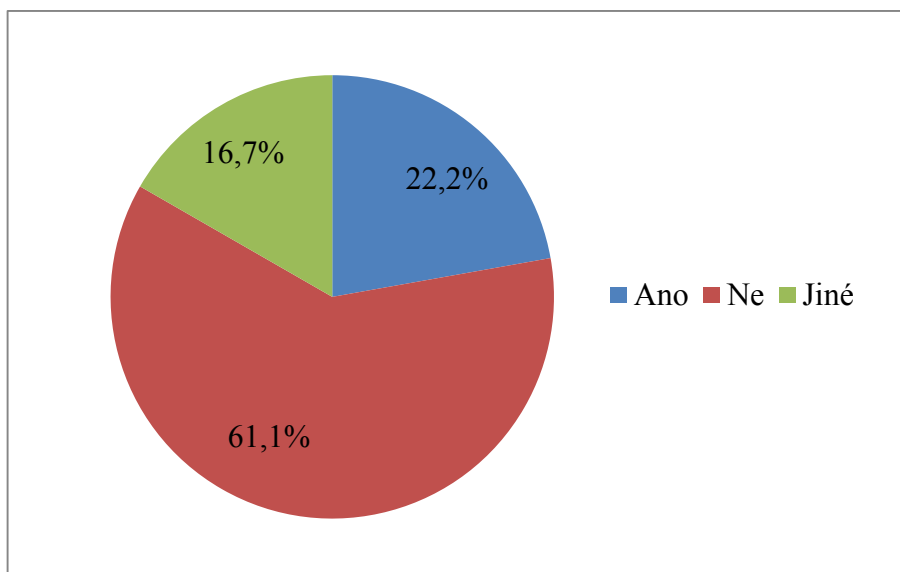
**Položka č. 11: V případě, že nevyučujete žádného žáka s PAS, měli byste zájem o tuto zkušenost?**

*Tabulka 13: Zájem pedagogů o případnou interakci s žáky s PAS*

Možnost responze	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
Ano	12	37,5 %
Ne	14	43,8 %
Jiné	6	18,8 %
Celkem	32	100%

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

*Graf 10: Zájem pedagogů bez zkušenosti s edukací žáků s PAS o případnou budoucí interakci (Zdroj: Vlastní zpracování)*



**Poznámka:** Do tabulky 13 byly zahrnuty všechny odpovědi, tedy i reakce těch respondentů, kteří již mají jistou zkušenost s žáky s PAS, nicméně cítili potřebu se k této problemati-

ce dále vyjádřit. Graf 10 naopak vyjadřoval pouze responze osob bez zkušenosti edukace žáků s PAS.

Doplňující položka č. 11 byla primárně určena osobám, které se neúčastní edukačního procesu s žákem s PAS, avšak určité stanovisko k ní, trochu překvapivě, zaujaly i pedagogové, kteří již tuto zkušenost mají a chtěly též vyjádřit svůj postoj k tématu. Všechny odpovědi jsme tedy dále rozčlenily na reakce učitelů bez dosavadní účasti na vzdělávání žáků s PAS a na zbývající skupinu osob v daném směru prakticky „zasvěcených“ pedagogů, která se patrně spíše vyjadřovala k současné či budoucí opětovné edukaci takových žáků.

Z učitelů, kteří dříve uvedli, se v dosavadní učitelské praxi nesetkali s žákem s PAS, odpovědělo na otázku všech 18 osob této kategorie, přičemž 11 z nich se k případné budoucí zkušenosti tohoto druhu staví záporně. Jeden z nich tento jev vnímá jako určitou komplikaci, nepředchází-li mu kýžené odborné školení. Šest dalších pedagogů zájem o možnou edukaci projevilo, čtyři z nich přímo, dva pak implicitně v kolonce „jiná odpověď“, ač frázi „zájem o zkušenost“ považovali za poněkud zavádějící a přijali by tuto skutečnost spíše jako určitou výzvu v rámci svých pracovních povinností.

Z druhé skupiny osob, a tedy 14 pedagogů účastnících se interakce s žákem s PAS, pouze 3 respondenti přímo negovali současnou či další možnou účast na edukačním procesu s těmito žáky a naopak 7 z nich projevilo jasný zájem o pokračování v této interakci. Dva respondenti se vyjádřili neutrálním způsobem a poslední v možnosti jiné odpovědi sdělil, že danou situaci nevnímá jako „zájem o zkušenost“, nýbrž přijímá a učí ty žáky, jež mu jsou svěřeni a snaží se vždy vyhovět jejich specifickým potřebám.

Již na uvedeném menším měřítku respondentů dané položky je znatelný rozpor mezi otevřenějšími postoji pedagogů se zkušeností edukace žáků s PAS na jedné straně a zdrženlivými postoji k této interakci na straně druhé, tedy mezi ostatními pedagogy, kteří prozatím tuto příležitost neměli.

Relevantnější srovnání postojů obou skupin k integraci nám, včetně grafického vyjádření, poskytne následující položka č. 12.

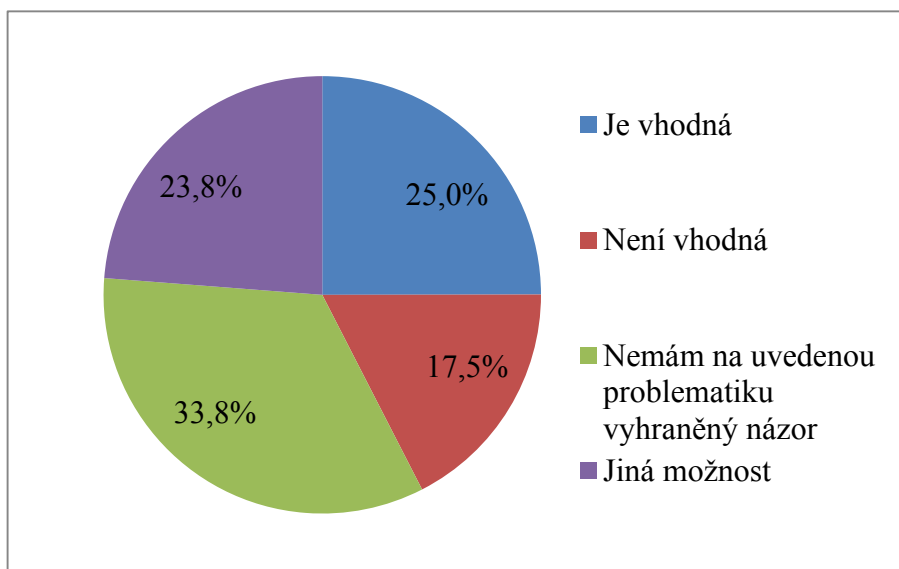
**Položka č. 12: Jaký je Váš názor na integraci dětí s PAS do hlavního vzdělávacího proudu (tzn. běžných základních škol) v ČR?**

*Tabulka 14: Postoj respondentů k integraci žáků s PAS do HVP*

Postoj k integraci žáků s PAS do HVP	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
Je žádoucí	20	25,0 %
Není vhodná	14	17,5 %
Nemám na uvedenou problematiku vyhraněný názor	27	33,8 %
Jiná možnost	19	23,8 %
Celkem	80	100 %

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

*Graf 11: Postoj respondentů k integraci žáků s PAS do HVP (Zdroj: Vlastní zpracování)*



Položka č. 12 byla povinná a společná pro všechny dotazované osoby. Výše uvedená tabulka 14 a graf 11 vyjadřuje postoje všech respondentů k integraci, z čehož vyplývá, že jsou velmi smíšené, kdy jen čtvrtina (20 pedagogů) považuje integraci za vhodnou, 14 osob k ní pak zaujímá negativní postoj a necelých 34 % pedagogů (27 osob) na danou

problematiku nemá prozatím zcela vyhraněný názor. To mohla způsobit jak nemožnost posouzení dotazované oblasti, např. z důvodu krátké či dokonce žádné praxe s edukací žáků s PAS, ovšem též zdrženlivost či pouhá nevyhraněnost názoru učitelů.

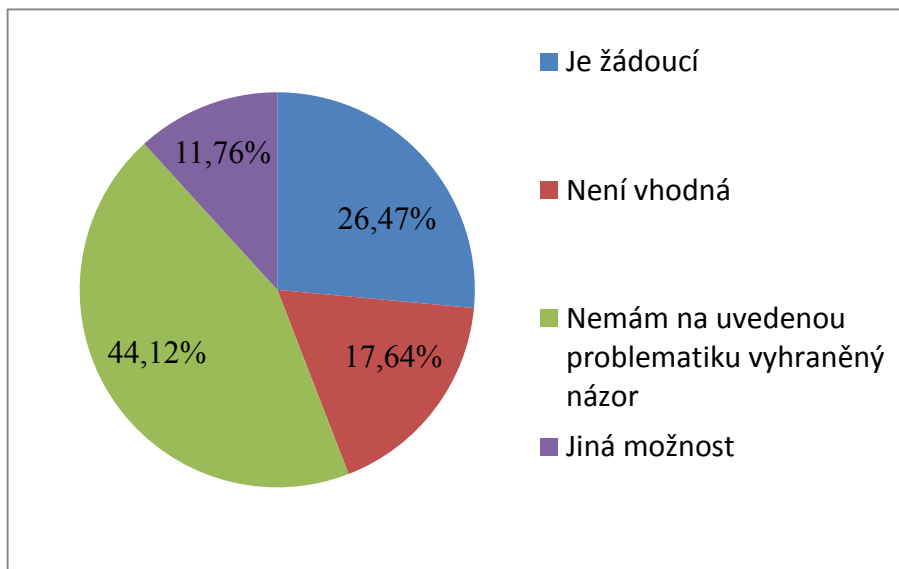
Pro konkrétnější specifikaci pedagogických postojů k integraci žáků s PAS do HVP a především vytvoření základny pro možnost budoucí verifikace statistických vztahů mezi proměnnými, si nyní respondenty, za pomoci dotazníkové položky č. 6 a č. 10, opět rozdělíme na dvě skupiny, tentokrát učitele s praxí v edukaci žáků s PAS, která čítá maximálně jeden rok a pedagogy se stejným typem praxe, jejíž délka však přesahuje danou zvolenou hranici jednoho roku (trvá alespoň dva roky). Současně formulujeme jiné možnosti odpovědí, které jsme evidovali u obou uvedených skupin.

*Tabulka 15: Postoj pedagogů s délkou dosavadní praxe v edukaci žáků s PAS do jednoho roku k jejich integraci do HVP*

<b>Postoj k integraci žáků s PAS do HVP</b>	<b>Absolutní četnost responzí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
Je žádoucí	9	26,47 %
Není vhodná	6	17,64 %
Nemám na uvedenou problematiku vyhraněný názor	15	44,12 %
Jiná možnost	4	11,76 %
<b>Celkem</b>	<b>34</b>	<b>100 %</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Graf 12: Postoj pedagogů s délkou dosavadní praxe v edukaci žáků s PAS do jednoho roku k jejich integraci do HVP (Zdroj: Vlastní zpracování)



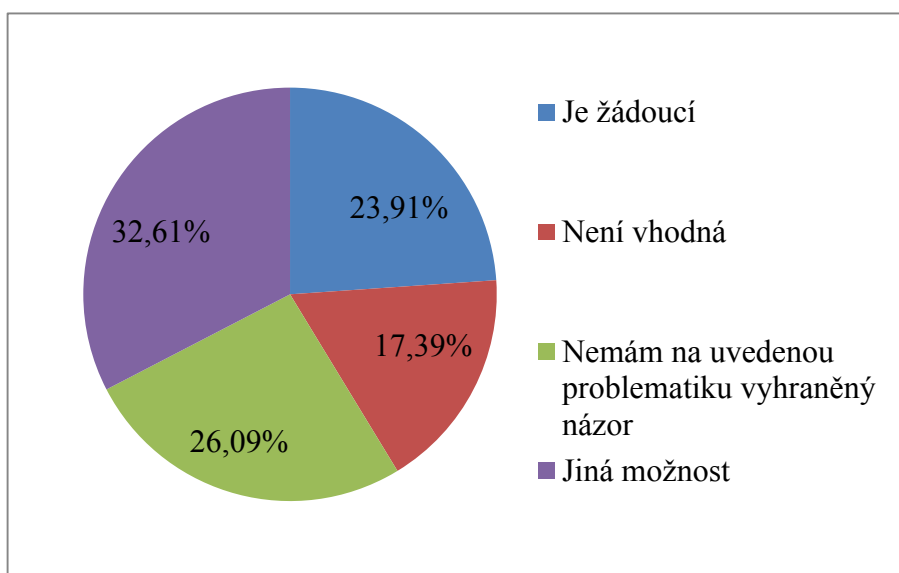
Jak vyplývá z tabulkového a grafického znázornění, situace mezi postoji první skupiny pedagogů, s kratší či žádnou pedagogickou praxí příliš mnoho odpovědí nepřinesla, jelikož takřka polovina respondentů (15 osob) dané kategorie nemá, řekněme prozatím, na uvedenou problematiku vyhraněný názor. Stav přímých odpovědí pedagogů k otázce integrace žáků s PAS je potom takřka vyrovnaný, kdy 8 pedagogů vyjádřilo kladný postoj k tomuto trendu, 6 učitelů naopak postoj negativní. Čtyři zbývající osoby zvolilo možnost otevřené „jiné možnosti“, kde shodně podmínili svoje stanovisko dalšími kritérii. Ve dvou případech se jednalo o rozsah nemoci a míru „postižení“, potažmo schopnost začlenění dítěte s PAS do kolektivu třídy, podmínkou další dvojice pedagogů byla spolupráce s osobou asistenta pedagoga doprovázená nízkým počtem žáků ve třídě.

Tabulka 16: Postoj pedagogů s praxí v edukaci žáků s PAS 2 a více let k jejich integraci do HVP

Postoj k integraci žáků s PAS do HVP	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
Je žádoucí	11	23,91 %
Není vhodná	8	17,39 %
Nemám na uvedenou problematiku vyhraněný názor	12	26,09 %
Jiná možnost	15	32,61 %
Celkem	46	100 %

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017

Graf 13: Postoj pedagogů s praxí v edukaci žáků s PAS 2 a více let k jejich integraci do HVP (Zdroj: Vlastní zpracování)



Druhá skupina pedagogů byla, dle předpokladu, již více vyhraněná, respektive dokázala ve větší míře definovat svůj postoj k dané integraci. Kategorii vévodilo 12 pedagogů s kladným postojem, jejichž názor byl vyvažován zápornými odpověďmi 8 respondentů. Nevyhraněný názor k integraci žáků s PAS do HVP zaujímá z vytvořené skupiny 12 učitelů. Zbýlých 15 pedagogů se potom vyjádřilo k položce v kategorii „Jiná možnost“.

Většina názorů v uvedené kategorii odpovědí se de facto shoduje v pozitivním postoji k integraci žáků, avšak poukazuje na nutnost individuálního posouzení každého konkrétního případu dítěte s PAS, kdy učitelům záleží jak na funkčnosti poruchy žáka, schopnosti začlenění žáka do kolektivu i na míře „postižení“ žáka, ale také na postoji rodičů těchto dětí. Dva z respondentů souhlasí s integrací jen v případě, že ve třídách, do nichž bude žák začleněn, bude k dispozici osoba asistenta pedagoga. Další pedagog je nakloněn integraci v případě, že se PAS u daných žáků nebude pojít s mentální retardací či dalším postižením. Jeden respondent pak v této kategorii poukázal na vhodnost integrace žáků s PAS do tříd zřízených dle §16 odst. 9 Školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.), a tedy do speciálně vytvořených tříd, studijních skupin či oddělení v ZŠ dle tohoto paragrafu zřízených, pakliže dítě opět splní určitá kritéria stanovená příslušným zákonem.



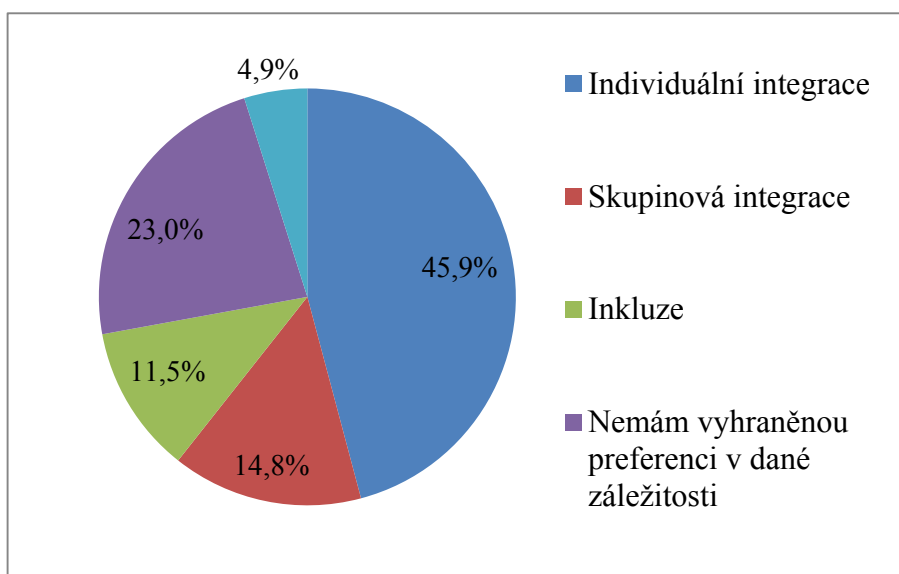
**Položka č. 13: Vyslovujete-li se pro začlenění dětí s PAS do hlavního vzdělávacího proudu, pak v tomto směru preferujete formu...**

*Tabulka 17: Preferovaná forma integrace žáků s PAS do HVP*

<b>Forma integrace</b>	<b>Absolutní četnost respondí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
Individuální integrace (začlenění jedinců do kolektivu běžné třídy při současném respektování individuálních specifických potřeb jednotlivce)	28	45,9 %
Skupinová integrace (může představovat kupříkladu rozdělení výuky, kdy některé předměty si žáci s PAS osvojují ve speciálně vytvořených „autitřídách“ a část z nich společně s ostatními dětmi v běžných třídách základních škol)	9	14,8 %
Inkluze (úplné „vnoření“ žáků s PAS do kolektivu běžné třídy s uplatněním identických podmínek výuky)	7	11,5 %
Nemám vyhraněnou preferenci v dané záležitosti	14	23,0 %
Jiný způsob	3	4,9 %
<b>Celkem</b>	<b>61</b>	<b>100 %</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Graf 14: Preferovaná forma integrace žáků s PAS do HVP (Zdroj: Vlastní zpracování)



U nepovinné položky č. 13, jež zjišťovala u respondentů jimi upřednostňovanou formu integrace žáků PAS do HVP, jsme obdrželi odpovědi od 61 respondentů, z čehož plyne, že tuto svou preferenci v této oblasti odhalili jak pedagogové, jež začlenění těchto dětí do běžných ZŠ považují za žádoucí, tak učitelé bez vyhraněného postoje. Vyjádřili se k ní dokonce také 3 respondenti, jež jinak nejsou integraci nakloněni.

Téměř polovina respondentů (28 pedagogů) preferuje individuální formu integrace žáků s PAS, což odpovídá požadavkům na individuální posouzení případů žáků v dané sféře, uveřejněných v minulé otázce. Menší část učitelů (9 osob) upřednostňuje skupinovou integraci žáků s PAS, která, jak napovídá samotný komentář k dané dotazníkové variantě, může představovat kupříkladu rozdělení výuky, kdy některé předměty si žáci s PAS osvojují ve speciálně vytvořených „autitřídách“ a část z nich společně s ostatními dětmi v běžných třídách ZŠ. Jen 7 učitelů je nakloněno přímému „vnoření“ žáků s PAS do kolektivu běžných tříd ZŠ, bez ohledu na specifické potřeby těchto dětí ve výuce, tedy inkluzi. Dalších 14 pedagogů nemá v dané záležitosti vyhraněnou preferenci a 3 osoby specifikovali svoje stanovisko v kategorii „Jiný způsob“, kdy jeden respondent opět podmiňuje jakoukoliv formu integrace žáků s PAS přítomností asistenta pedagoga ve třídě, druhý respondent upozorňuje na pestrost spektra PVP a preferuje obě první uvedené varianty integrace a třetí pak znovu odkazuje na literu §16 odst. 9 školského zákona, tedy o vytvoření speciálních tříd či skupin pro žáky s PAS.

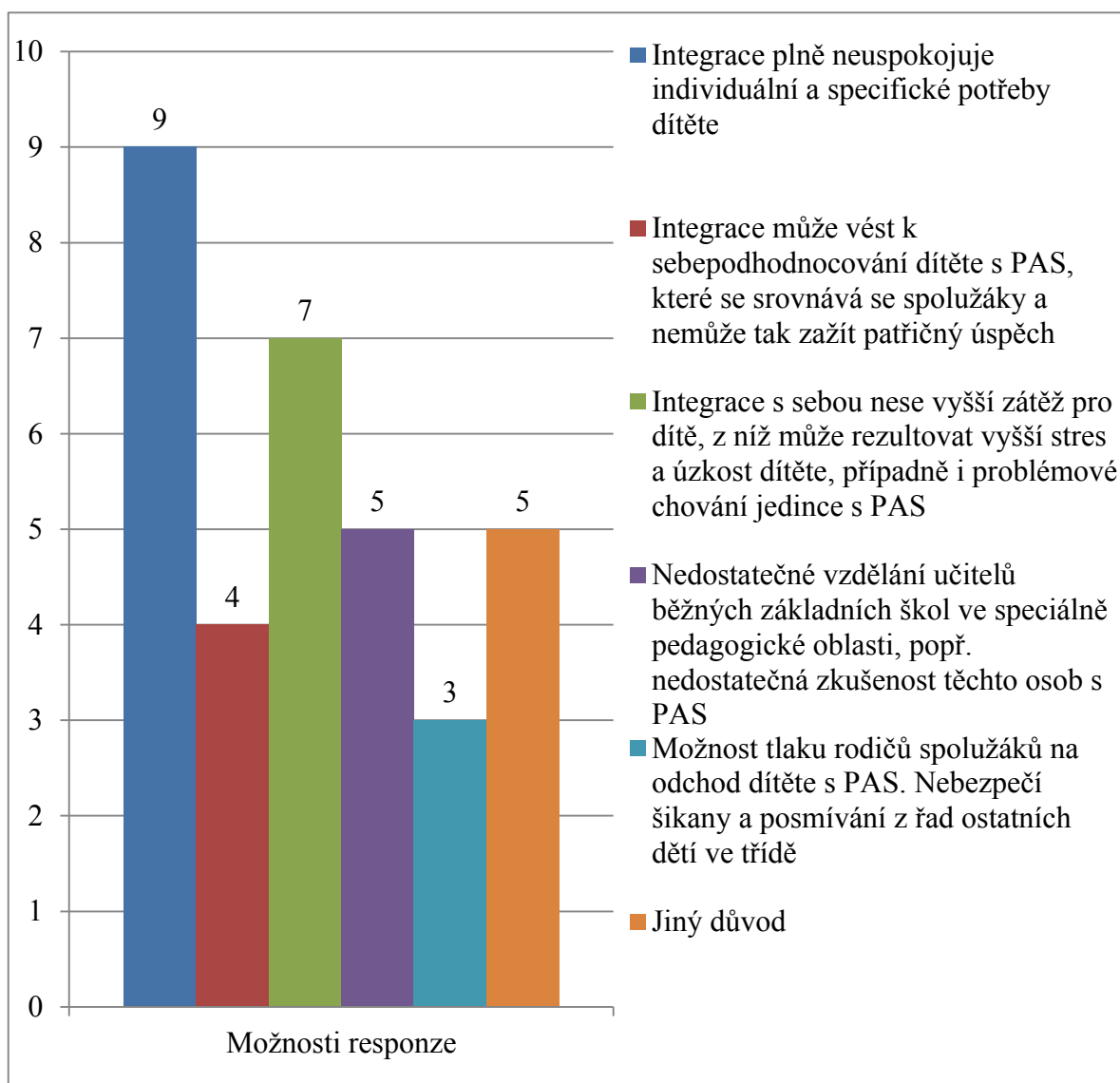
**Položka č. 14: Vyslovujete-li se proti integraci žáků s PAS do hlavního vzdělávacího proudu, co považujete za nejzásadnější argument podporující toto Vaše stanovisko?**

*Tabulka 18: Argumenty respondentů proti integraci žáků s PAS do HVP*

<b>Možnost responze</b>	<b>Absolutní četnost responzí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
Integrace plně neuspokojuje individuální a specifické potřeby dítěte	9	27,3 %
Integrace může vést k sebepodhodnocování dítěte s PAS, které se srovnává se spolužáky a nemůže tak zažít patřičný úspěch	4	12,1 %
Integrace s sebou nese vyšší zátěž pro dítě, z níž může rezultovat vyšší stres a úzkost dítěte, případně i problémové chování jedince s PAS	7	21,2 %
Nedostatečné vzdělání učitelů běžných základních škol ve speciálně pedagogické oblasti, popřípadě nedostatečná zkušenost těchto osob s PAS	5	15,2 %
Vyšší emoční zátěž pro rodiče, kteří jednají s lidmi a zařízeními, jež nejsou vždy na děti se specifickými vzdělávacími potřebami zvyklá	0	0%
Možnost tlaku rodičů spolužáků na odchod dítěte s PAS. Nebezpečí šikany a posmívání z řad ostatních dětí ve třídě	3	9,1 %
Jiný důvod	5	15,2 %
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Graf 15: Argumenty respondentů proti integraci žáků s PAS do HVP  
(Zdroj: Vlastní zpracování)



Položka č. 14 byla opět nepovinná, primárně určená respondentům, kteří z nějakého důvodu považují integraci žáků s PAS do HVP za nevhodnou (celkem 14 osob). Vyjádřit k ní se však mohli všichni pedagogové, a tudíž jsme u této položky shromáždili 33 odpovědí. Jelikož každá z dotazovaných osob měla možnost „zatrhnout“ pouze jednu odpověď, odpovědi respondentů byly velmi heterogenní.

Důvodem, který obsadil pomyslnou první příčku, byla možnost, kdy integrace plně neuspokojuje individuální a specifické potřeby dítěte. Tu zvolilo celkem 9 pedagogů, což opět reflektuje požadavek individuálního pohledu na jedince s PAS a jejich specifické potřeby. Pádovým argumentem 7 učitelů se ukázal být náznak modelové situace, kdy integrace žáka

s PAS do HVP s sebou nese vyšší zátěž pro dítě, z níž může resultovat vyšší stres a úzkost dítěte, případně i problémové chování jedince s PAS.

Dalším podstatným faktorem podporující negativní postoj k integraci, se pro 5 respondentů jeví nedostatečné vzdělání učitelů běžných základních škol ve speciálně pedagogické oblasti, popřípadě nedostatečná zkušenost těchto osob s PAS. Čtveřice učitelů se obává, že tato integrace může vést k sebepodhodnocování dítěte s PAS, které se takto srovnává se spolužáky a nemůže zažít patřičný úspěch a 3 další pak vnímají jako hrozbu možnost tlaku rodičů spolužáků na odchod dítěte s PAS a nebezpečí šikany a posmívání z řad ostatních dětí ve třídě. Do specifické kategorie spadají odpovědi 5 respondentů, jež prezentovali svoje stanovisko k tématu v kolonce „Jiný důvod“.

U této varianty otevřené odpovědi dva respondenti uvedli, že souhlasí se všemi uvedenými argumenty a tudíž by „zaškrtnli“ všechny předchozí možnosti, názor třetího se pak ztotožňuje s variantami odpovědi č. 3 až č. 6. Jakožto jediný z pedagogů tak v případě integrace výslovně považuje za klíčový rovněž bod vyšší emoční zátěže pro rodiče, kteří jednají s lidmi a zařízeními, jež nejsou vždy na děti se specifickými vzdělávacími potřebami zvyklá. Žádný z ostatních pedagogů tuto možnost primárně neoznačil. Předposlední respondent, i přes svůj pozitivní postoj k integraci, považuje vzdělání učitelů ve speciálně pedagogické oblasti za „naprosto nedostatečné“. Poslední pedagog konečně kvituje, že ohledy na integrované žáky omezují ostatní děti ve třídě, ale jako větší problém vypočítává fyzické nebezpečí pro žáka s PAS, ostatní děti i učitele.

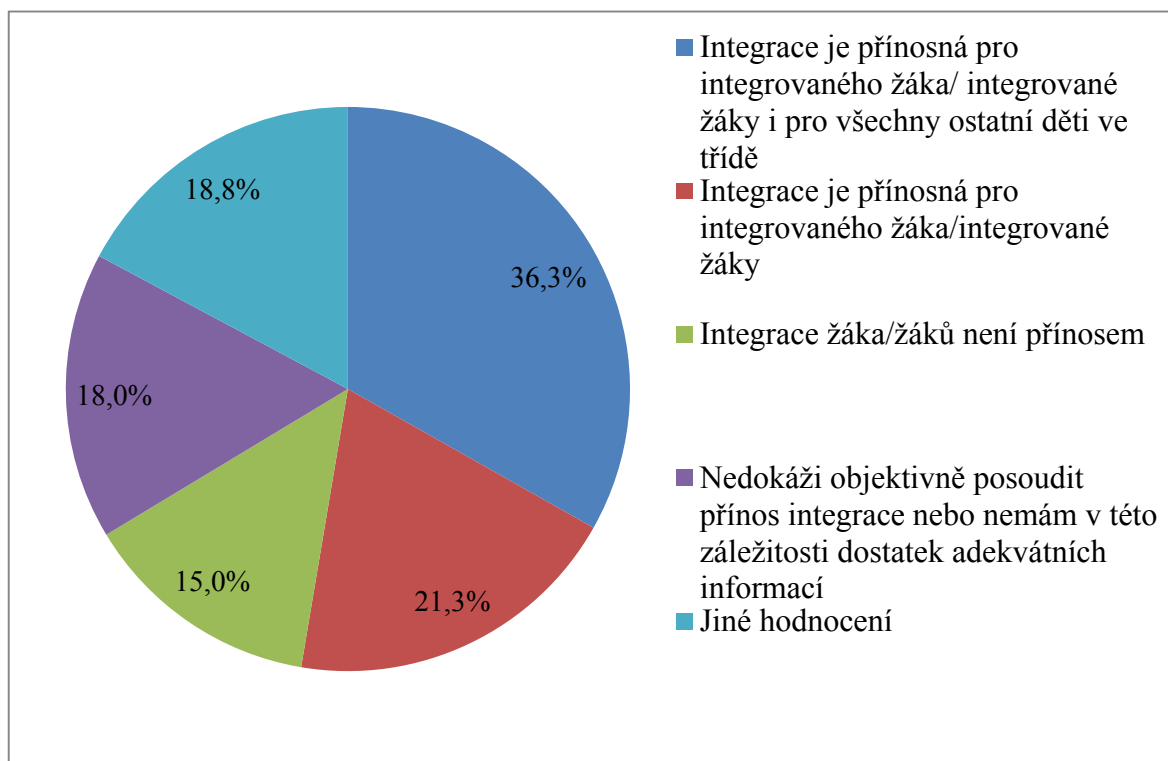
## Položka č. 15: Jak hodnotíte integraci, která probíhá ve Vaší třídě/škole?

Tabulka 19: Hodnocení integrace v ZŠ respondentů

Hodnocení integrace	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
Integrace je přínosná pro integrovaného žáka/ integrované žáky i pro všechny ostatní děti ve třídě	29	36,3 %
Integrace je přínosná pro integrovaného žáka/integrované žáky	17	21,3 %
Integrace žáka/žáků není přínosem	12	15 %
Nedokáži objektivně posoudit přínos integrace nebo nemám v této záležitosti dostatek adekvátních informací	15	18 %
Jiné hodnocení	7	8,8 %
Celkem	80	100%

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017

Graf 16: Hodnocení integrace v ZŠ respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování)



Položka č. 15 se jako první z položek zaměřovala na stav integrace (a s ní související kritéria) v ZŠ, na nichž respondenti působí. Ze všech 80 respondentů (jednalo se o povinnou položku) největší počet (29 pedagogů) považuje integraci probíhající v jejich škole za přínosnou jak pro integrovaného žáka, tak pro ostatní děti ve třídě, do níž byl žák začleněn. Dalších 17 učitelů označilo možnost „Integrace je přínosem pro integrovaného žáka / integrované žáky“. Dohromady 46 pedagogů, tedy nadpoloviční většina respondentů, považuje tedy integraci odehrávající se v jejich ZŠ za pozitivní, respektive přínosnou minimálně z pohledu integrovaného žáka s PAS.

„Pouze“ 12 pedagogů (tedy přibližně každý 7. až 8. učitel) pak shledává tuto integraci za nepřínosnou. Těžko odhadovat co tyto respondenty ke zvolení záporné varianty vedlo. Respondenti měli možnost specifikovat svůj postoj k integraci na jejich škole v rámci otevřené alternativy „Jiné hodnocení“, té však využilo jen sedm zúčastněných osob, které v této kolonce poukazovali opět na individualitu a specifickou jednotlivých případů a také kladli přínos integrace do souvztažné rovnice k úzké spolupráci s osobou asistenta pedagoga, ale i rodinou integrovaného žáka. Zbylých 15 pedagogů situaci v jejich škole nedokáže posoudit nebo k vytvoření tohoto vlastního úsudku nemá dostatek adekvátních informací. Popřípadě jejich ZŠ žádné žáky s PAS neintegruje.

**Položka č. 16: Domníváte se, že Vaše škola poskytuje kvalitní didaktické zázemí pro integraci žáků s PAS (včetně podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tzn. dostačující metodické materiály a učebnice, specifické výukové pomůcky, prostory učeben a školy apod.)?**

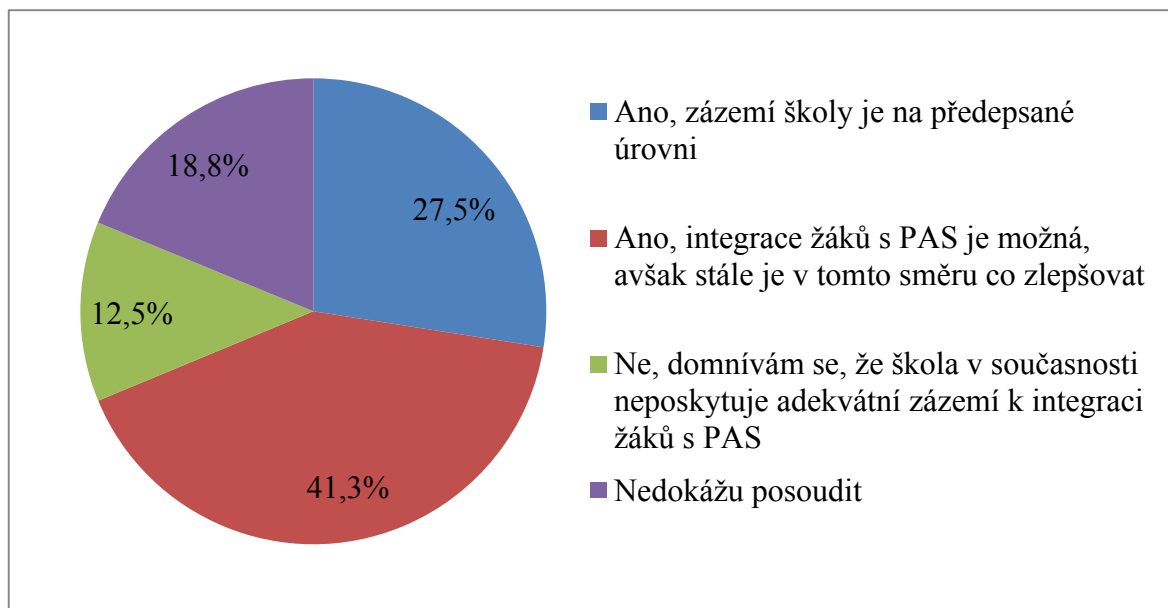
*Tabulka 20: Úroveň didaktického zázemí oslovených ZŠ*

<b>Možnosti responze</b>	<b>Absolutní četnost responzí</b>	<b>Relativní četnost responzí</b>
Ano, zázemí školy je na předepsané úrovni	22	27,5 %
Ano, integrace žáků s PAS je možná, avšak stále je v tomto směru co zlepšovat	33	41,3 %
Ne, domnívám se, že škola v současnosti neposkytuje adekvátní zázemí k integraci žáků s PAS	10	12,5 %
Nedokážu posoudit	15	18,8 %
Jiná možnost	0	0 %
<b>Celkem</b>	<b>80</b>	<b>100 %</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*



Graf 17: Úroveň didaktického zázemí oslovených ZŠ (Zdroj: Vlastní zpracování)



Šestnáctá položka se dotazovala pedagogů na úroveň didaktického zázemí ZŠ, na nichž působí. Z výsledků rezultuje, že více než polovina škol, alespoň dle názorů jejich zaměstnanců (celkem 55 respondentů), splňuje alespoň dílčí předpoklad didaktického zázemí pro integraci žáků s PAS, včetně podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tzn., mají k upotřebení dostačující metodické materiály a učebnice, specifické výukové pomůcky, prostory učeben a školy aj. Dvaadvacet respondentů v tomhle ohledu uvedlo, že zázemí jejich ZŠ je na předepsané úrovni, dalších 33 pedagogů považuje integraci za realizovatelnou, tedy možnou. Nezapomínají však, že je v tomhle směru ve škole, v níž pracují, stále co zlepšovat.

Pouhá desítka pedagogů se tak nedomnívá, že jejich škola momentálně poskytuje adekvátní zázemí pro potenciální integraci žáků s PAS, z nichž ovšem ani jeden nevyužil kategorie „jiné odpovědi“, v níž by své stanovisko objasnil či upřesnil. Zbýlých 15 respondentů danou situaci nedokáže objektivně posoudit, přičemž 11 z těchto osob tvoří učitelé, u nichž přímá interakce s žáky s PAS neprobíhá, a proto se volba této varianty, minimálně vzhledem k nedostatku informací, jeví jako pochopitelná.

Poměr mezi školami, které nabízejí adekvátní didaktické zázemí pro integraci žáků s PAS a ZŠ, jež v této oblasti zaostávají, se tedy ukázal více než slibný. První podmínka, nezbytná pro začlenění těchto žáků do běžných tříd ZŠ, se tudíž zdá být splněna.

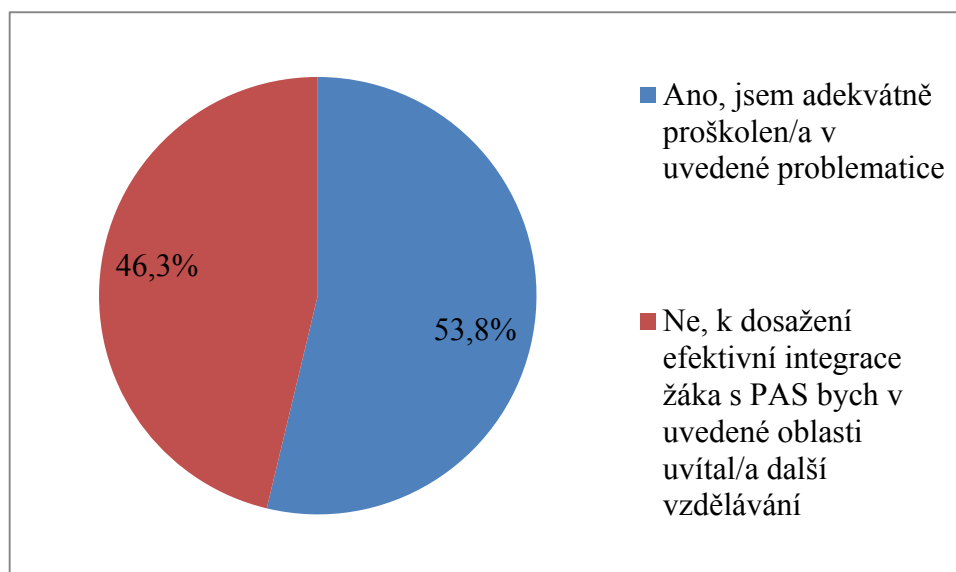
**Položka č. 17: Domníváte se, že jste adekvátně proškolen/a a informován/a v oblasti metod edukace a celkové práce s žáky s PAS?**

*Tabulka 21: Informovanost pedagogů v oblasti metod edukace a celkové práce s žáky s PAS*

Možnost responze	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
Ano, jsem adekvátně proškolen/a v uvedené problematice	43	53,8%
Ne, k dosažení efektivní integrace žáka s PAS bych v uvedené oblasti uvítal/a další vzdělávání	37	46,3 %
Celkem	80	100%

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

*Graf 18: Informovanost pedagogů v oblasti metod edukace a celkové práce s žáky s PAS (Zdroj: Vlastní zpracování)*



Splnění druhé z podmínek efektivní integrace žáků s PAS, a tedy dostatečné informovanosti, respektive „proškolenosti“ pedagogů v uvedené oblasti, zjišťovala prostřední dichotomická položka č. 17: Domníváte se, že jste adekvátně proškolen/a a informován/a v oblasti metod edukace a celkové práce s žáky s PAS?

tomická položka dotazníku č. 17. Na otázku odpovídalo všech 80 respondentů a tyto odpovědi přinesly zjištění v podobě momentální sebereflexe učitelů, kdy 43 osob (přibližně 54% respondentů) se „pochlubilo“ adekvátní proškoleností v dané oblasti, 37 pedagogů (asi 46% respondentů) se naopak nepovažuje za adekvátně informované v rámci problematiky integrace žáků s PAS a uvítalo by v tomhle směru další vzdělávání.

Větší znalosti v oblasti PAS, dle předpokladu, potvrdili v dotazníkovém šetření pedagogové se zkušeností práce s PAS, kteří se v 35 případech považovali za adekvátně proškolené, v 23 zbývajících pak nikoliv. Naproti tomu pedagogové, jež se při výkonu své práce s žáky s PAS nesetkávají, desetkrát označili pozitivní variantu odpovědi a osm z nich by rádo své dosavadní vzdělání v oblasti PAS určitým způsobem rozšířilo.

Třebaže graf č. 18 převážil proškolenost pedagogů ZŠ do pozitivních hodnot, počet osob s nedostatečnými znalostmi sféry PAS je stále velmi vysoký. Jako alarmující lze hodnotit především nedostatečnou informovanost pedagogů, kteří už v současnosti s integrovanými žáky s PAS na půdě svých ZŠ pracují. Druhá z podmínek úspěšné integrace dětí s PAS do běžných tříd ZŠ nás tedy již tolik nepotěšila.

Závěrem si ještě znázorníme, jaká situace v příslušném směru panuje mezi mladšími a staršími respondenty, přesněji řečeno, mezi pedagogy do 44 let a jejich staršími kolegy.

*Tabulka 22: : Informovanost pedagogů v oblasti metod edukace a celkové práce s žáky s PAS – věková kategorie do 44 let*

<b>Možnost responze</b>	<b>Absolutní četnost responzí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
Ano, jsem adekvátně proškolen/a v uvedené problematice	24	53,8%
Ne, k dosažení efektivní integrace žáka s PAS bych v uvedené oblasti uvítal/a další vzdělávání	21	46,3 %
<b>Celkem</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

*Tabulka 23: Informovanost pedagogů v oblasti metod edukace a celkové práce s žáky s PAS – věková kategorie nad 44 let*

<b>Možnost responze</b>	<b>Absolutní četnost responzí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
Ano, jsem adekvátně proškolen/a v uvedené problematice	19	54,3 %
Ne, k dosažení efektivní integrace žáka s PAS bych v uvedené oblasti uvítal/a další vzdělávání	16	45,7 %
<b>Celkem</b>	<b>35</b>	<b>100%</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Údaje získané v tabulkách 22 a 23, respektive rozptyl pozorovaných hodnot u obou věkových kategorií se, vzhledem k četnosti respondentů obou skupin, již na první pohled jeví jako srovnatelný. Nelze tedy prohlásit, že mezi relativně mladšími a staršími pedagogy je z hlediska jejich proškolenosti v oblasti PAS prokazatelný rozdíl.

**Položka č. 18: Pakliže byste uvítal/a další vzdělávání v oblasti PAS, doplňte, prosím, jaké...**

Položka č. 18 byla dobrovolná a poskytovala prostor zejména těm pedagogům, kteří v předchozím případě projevili zájem o další vzdělávání v oblasti PAS, potažmo v problematice integrace žáků s těmito poruchami do HVP, ovšem svým názorem zde mohl přispět kterýkoliv pedagog. Svě podněty zde zanechalo celkem 19 respondentů, jež by v rozličných formách uvítali další vzdělávání.

Pro komplexní představu uvádíme jednotlivé specifické odpovědi dotazovaných pedagogů k tématu, jež obsahovaly následující charakter sdělení:

„Školení se zaměřením na konkrétní a prověřené výukové metody žáků s PAS.“

„Návštěva školy, kde se vzdělávají pouze děti s PAS, potažmo účast při jejich výuce.“

„Konzultace s odborníkem na danou problematiku přímo v ZŠ respondenta, neboť každý autista má jiné požadavky a tudíž není možné hodnotit a vést učitelskou práci s autisty pouze „z kanceláře“. Tato návštěva by měla být pravidelná a častá, klidně po dobu celého dne, při zachování frekvence jedenkrát týdně.“

„Více individuálních konzultací pro řešení konkrétních situací s kvalifikovanými odborníky.“

„Všeobecné každodenní práce s žákem a spolupráce mezi učitelem a asistentem žáka.“

„Základní proškolení, které učitele seznámí se specifickými potřebami žáků s PAS a především důkladné seznámení s formami a metodami práce s těmito žáky.“

„Druhů poruch u žáků, kteří jsou určeni do k integraci do HVP je velké množství, není tudíž v silách všech učitelů se na všechny tyto poruchy proškolit. Školení bych uvítala v případě, že by se takový žák na škole vyskytl (v opačném případě stačí proškolení výchovným poradcem).“

„Školení se zaměřením na projevy chování u žáků s PAS a jejich vliv na studium žáka.“

„Školení se specializací na hodnocení žáků s PAS či nastavení podmínek fungování výuky.“

„Školení v oblasti speciálních metod práce s dětmi s PAS.“

„Školení s tématem Aspergerova syndromu a jiné.“

„Praktická a dobře metodicky vedená školení - např. náslech, hospitaci s účastí žáka/více žáků s PAS. (Nikoliv jen teorie, která lze kdekoliv vyčíst a na níž často stojí vzdělání pedagogů).“

„Kurzy o PAS a psychologická podpora.“

Zbylí čtyři pedagogové, jejichž odpověď přímo neuvádíme, se vyjádřili neurčitým způsobem a formu dalšího vzdělávání nespécifikovali, kdy jeden z nich by uvítal jakékoliv školení v oblasti PAS, druhý respondent apeluje na větší intenzitu takových kurzů a jejich propojení s praxí a dvě dotazované osoby by se spokojily se semináři z dané sféry v rámci vysokoškolského studia. Navzdory nízkému počtu obdržených responzí jsme, což je pozitivní, zaznamenali nesporný zájem pedagogů o přísun nových informací i praktických poznatků o problematice PAS, jak v obecné rovině integrace těchto žáků do HVP, tak ve směru rozšíření znalostí o jednotlivých PVP, ale rovněž i o konkrétních metodách (a formách) výuky (potažmo hodnocení výuky) žáků s PAS a o mnohých dalších aspektech výchovně vzdělávacího procesu s těmito žáky.

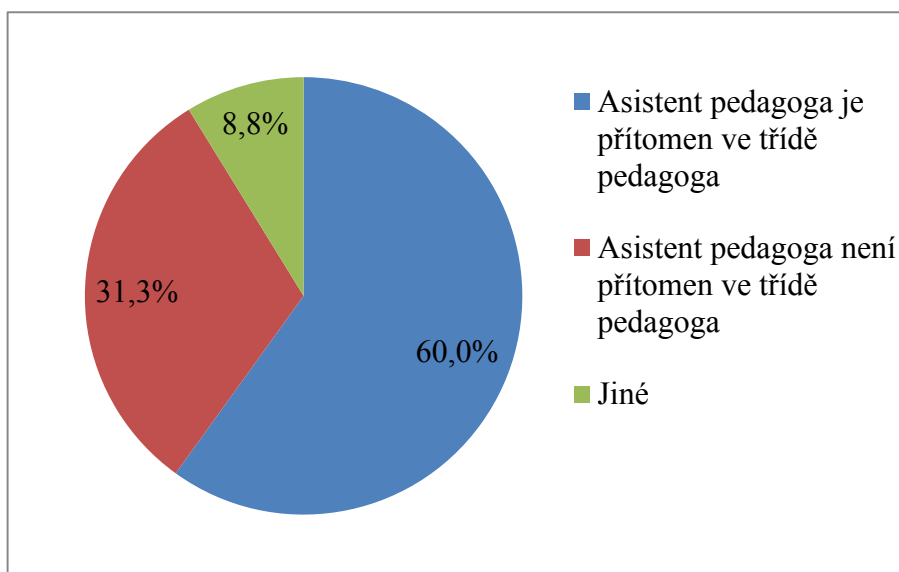
**Položka č. 19: Vyskytuje se ve Vaší třídě osoba vykonávající funkci asistenta pedagoga?**

*Tabulka 24: Přítomnost asistenta pedagoga ve třídách respondentů*

Možnost responze	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
Ano	48	60,0 %
Ne	25	31,3 %
Jiné	7	8,8 %
Celkem	80	100%

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

*Graf 19: Přítomnost asistenta pedagoga ve třídách respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování)*



Položka č. 19 otevírá pětici formálně i obsahově různorodých otázek shromažďujících informace o osobě asistenta pedagoga a interakci tohoto pedagogického pracovníka s oslovenými učiteli. Účelem výše uvedené položky je pak zmapovat fyzickou přítomnost pedagoga ve třídách našich respondentů. Zde se situace jeví relativně příznivě, jelikož ve třídě 48 dotazovaných osob se asistent pedagoga vyskytuje. Přítomen pak není u 25 respondentů.

Sedm pedagogů zvolilo k bližšímu určení současného stavu existence pedagoga ve své třídě odpověď „Jiné“, kdy jeden respondent uvedl přítomnost asistenta pedagoga ve škole, v níž působí, nikoliv však v jím vyučované třídě, druhý připustil, že se tato osoba v jeho třídě vyskytuje, není však určena jako asistent pro žáka s PAS. Další tři učitelé spolupracovali s osobou asistenta pedagoga v minulosti, jiný naopak na jeho příchod (očekávaný na jaře tohoto roku) stále čeká. Poslední vyjádření směřovalo k existenci osobního asistenta, namísto funkce asistenta pedagoga v učitelově třídě.

**Položka č. 20: Pokud se ve Vaší třídě vyskytuje asistent pedagoga, jakým způsobem s touto osobou spolupracujete?**

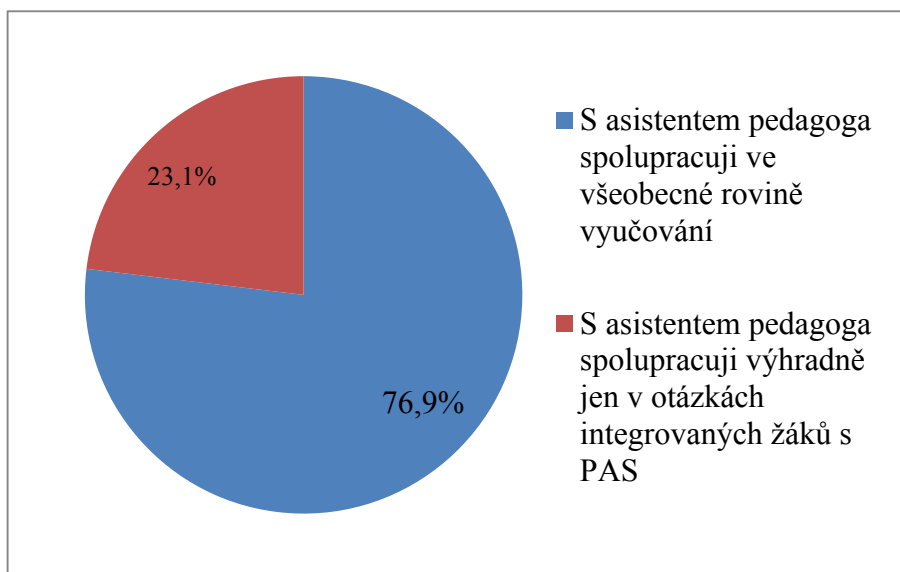
*Tabulka 25: Forma spolupráce učitelů ZŠ s osobou asistenta pedagoga*

<b>Možnost responze</b>	<b>Absolutní četnost responzí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
S asistentem pedagoga kooperuji ve všeobecné rovině vyučování (v didaktických a sociálně výchovných otázkách výuky)	40	76,9 %
S asistentem pedagoga spolupracuji výhradně jen v otázkách integrovaných žáků s PAS	12	23,1 %
S asistentem pedagoga nespolečně pracuji, nesouhlasím s jeho přítomností ve třídě	0	0%
<b>Celkem</b>	<b>52</b>	<b>100 %</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*



Graf 20: Forma spolupráce učitelů ZŠ s osobou asistentem pedagoga (Zdroj: Vlastní zpracování)



Položka č. 20, monitorující formu (respektive míru) spolupráce učitelů ZŠ s asistenty pedagoga přinesla pozitivní zjištění v podobě 100% účasti na aktivní kooperaci s tímto pedagogickým pracovníkem u všech respondentů, kteří tuto otázku zodpověděli (bylo jich celkem 52, tedy všichni, jež jsou dle předchozích výsledků pro danou odpověď kompetentní). Ani jeden z respondentů tedy neuvedl, že s přítomností osoby asistenta pedagoga ve své třídě nesouhlasí, a tudíž s ním nespolupracuje.

Nesporně kladným výsledkem je také získaná informace o tom, že spolupráce mezi oběma edukačními subjekty povětšinou probíhá nejen v případě otázek integrace, ale rovněž ve všeobecné rovině vyučování. Tuto variantu svou volbou potvrdilo 40 respondentů. S kooperací, jež se orientuje výhradně na interakci asistenta pedagoga s integrovanými žáky, se v edukačním procesu spokojí zbylých 12 učitelů.

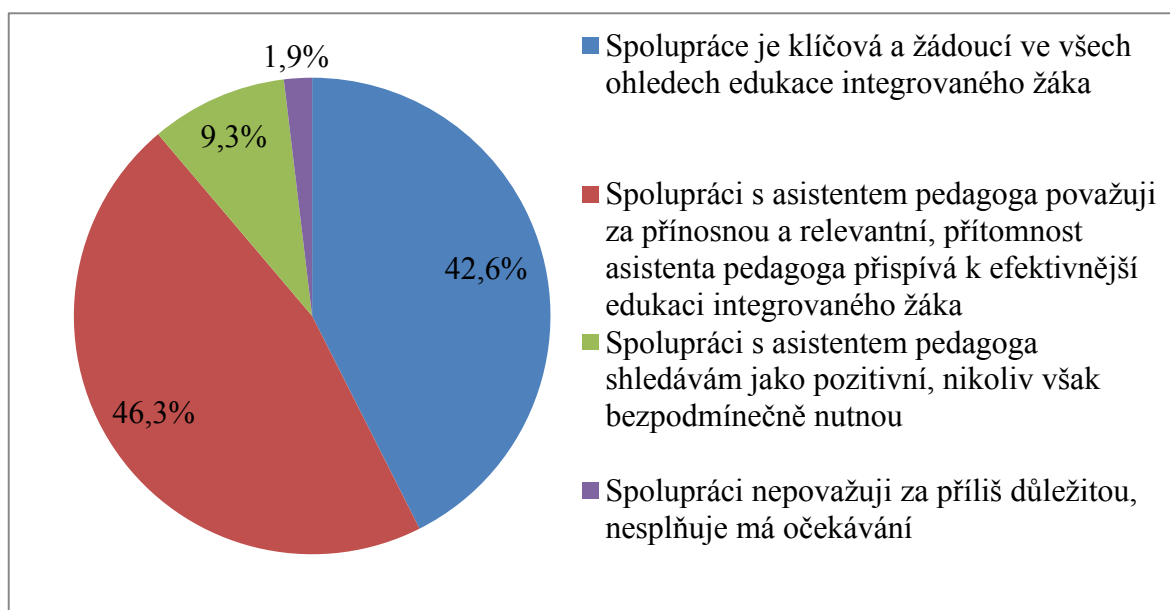
**Položka č. 21: Spolupracujete-li s asistentem pedagoga, jaký je Váš názor na jeho přítomnost ve Vaší třídě?**

*Tabulka 26: Postoj učitelů ZŠ k přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě*

<b>Hodnocení spolupráce</b>	<b>Absolutní četnost responzí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
Spolupráce je klíčová a žádoucí ve všech ohledech edukace integrovaného žáka	23	42,6 %
Spolupráci s asistentem pedagoga považují za přínosnou a relevantní, přítomnost asistenta pedagoga přispívá k efektivnější edukaci integrovaného žáka	25	46,3 %
Spolupráci s asistentem pedagoga shledávám jako pozitivní, nikoliv však bezpodmínečně nutnou	5	9,3 %
Spolupráci nepovažují za příliš důležitou, nesplňuje má očekávání	1	1,9 %
<b>Celkem</b>	<b>54</b>	<b>100 %</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Graf 21: Postoj učitelů ZŠ k přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě  
(Zdroj: Vlastní zpracování)



Položka č. 21 se pokoušela zmapovat kvalitu spolupráce učitelů s osobou asistenta pedagoga. Ta se, na základě doručených odpovědí od 54 respondentů, tedy opět všech, kteří mají (popřípadě měli) možnost si uvedenou kooperaci vyzkoušet (a tak se i objektivně k tématu vyjádřit), ukázala být na vysoké úrovni. Celých 48 pedagogů (takřka 89% respondentů) totiž považuje tuto spolupráci za přínosnou a relevantní, 23 z nich ji dokonce označilo za klíčovou a žádoucí ve všech ohledech edukace integrovaných žáků s PAS.

Pět pedagogů shledává kooperaci s asistentem pedagoga jako pozitivní, nikoliv však bezpodmínečně nutnou a pouze jeden respondent v dotazníkovém šetření namítl, že tato spolupráce nenaplnuje jeho očekávání a nepovažuje ji za důležitou. Zde se tedy nepochybně jedná o další pozitivní poznatek našeho výzkumu a také potvrzení eminentního postavení asistenta pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu žáků s PAS.

**Položka č. 22: Pakliže spolupráce s osobou asistenta pedagoga nesplňuje Vaše očekávání, konkretizujte, prosím, v jakém směru považujete tuto součinnost za nevyhovující, popř. uveďte, jaké změny byste v této kooperaci do budoucna uvítal/a?**

Nepovinná položka č. 22 měla opět doplňující charakter k předchozí otázce. Přestože v ní vyjádřil negativní postoj ke spolupráci s asistentem pedagoga pouze jeden pedagog, zaznamenali jsme i u této položky více odpovědí. Konkrétně zde svou písemnou reakci zanechalo šest respondentů (sedmý jen zdůraznil důležitost spolupráce mezi oběma složkami edukace), přičemž se jednalo o responze napříč názorovým spektrem z hlediska předešlého hodnocení kvality dané kooperace. Všech šest podnětů ke změně, respektive „zkvalitnění“ spolupráce mezi pedagogy a jejich asistenty si nyní v opisném tvaru představíme:

- První respondent by ocenil kvalitnější asistenty pedagoga, respektive více angažované osobnosti s pedagogickými vlohami, jež budou respektované a přitom přátelské k žákům.
- Druhý respondent se upíná k osobě asistenta pedagoga s učitelskou praxí.
- Třetí pedagog bere na vědomí, že v edukačním procesu žáka s PAS vždy záleží i na tom jaké pokyny udělí asistentovi vedení školy. Ze své vlastní zkušenosti však dodává, že pokud se asistent věnuje celých 45 minut pouze jednomu žákovi, pak mu tato spolupráce připadá absolutně zbytečná. Může-li naopak asistent pedagoga vypomáhat při výuce i dalších žáků a je k dispozici i učitel, pak tuto možnost otevřeně vítá.
- Čtvrtý učitel poukazuje na fakt, kdy žák s PAS ani jeho matka s asistentem pedagoga a jeho existencí ve třídě nesouhlasí a v případě jeho přítomnosti je žák mnohem agresivnější.
- Pátý respondent uvádí jako důvod své nespokojenosti se spoluprací osobní nevyzrálост asistenta pedagoga, kdy tato osoba nedokáže akceptovat výkyvy v chování dítěte s PAS a jeho didaktické i „vztahové“ postupy neodpovídají potřebám tohoto žáka.
- Poslední z reagujících pedagogů by pak uvítal větší odbornost svého asistenta, který by se měl více zaměřit na vzájemnou spolupráci a informovat se na to, co je „potřebné“.

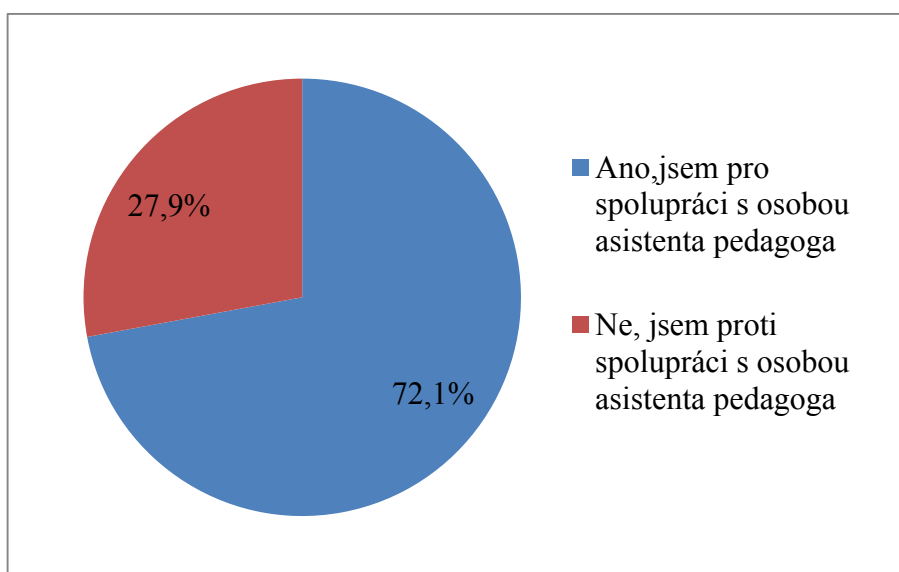
**Položka č. 23: Pokud se ve Vaší třídě asistent pedagoga nevyskytuje, uvítal byste případnou spolupráci s touto osobou?**

*Tabulka 27: Postoj učitelů ZŠ ke spolupráci s asistentem pedagoga*

Možnost responze	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
Ano	31	72,1 %
Ne	12	27,9 %
Celkem	43	100 %

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

*Graf 22: Postoj učitelů ZŠ ke spolupráci s asistentem pedagoga (Zdroj: Vlastní zpracování)*



Položka č. 23 se zaměřovala na shrnutí postojů učitelů ZŠ k případné spolupráci s asistentem pedagoga u respondentů, jež momentálně s touto osobou nekooperují, avšak výzkum odhalil, že na tuto položku odpovídali i ostatní pedagogové, kteří ji patrně pojali jako reflexi jejich současné spolupráce s tímto pedagogickým pracovníkem. V tomto ohledu se jednalo o 17 pedagogů, přičemž 16 z nich jen potvrdilo svůj pozitivní postoj k dané kooperaci obou subjektů a poslední naopak zdůraznil svůj dříve uvedený názor, že tuto spolupráci, jakožto i přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, nepovažuje za nezbytně nutnou.

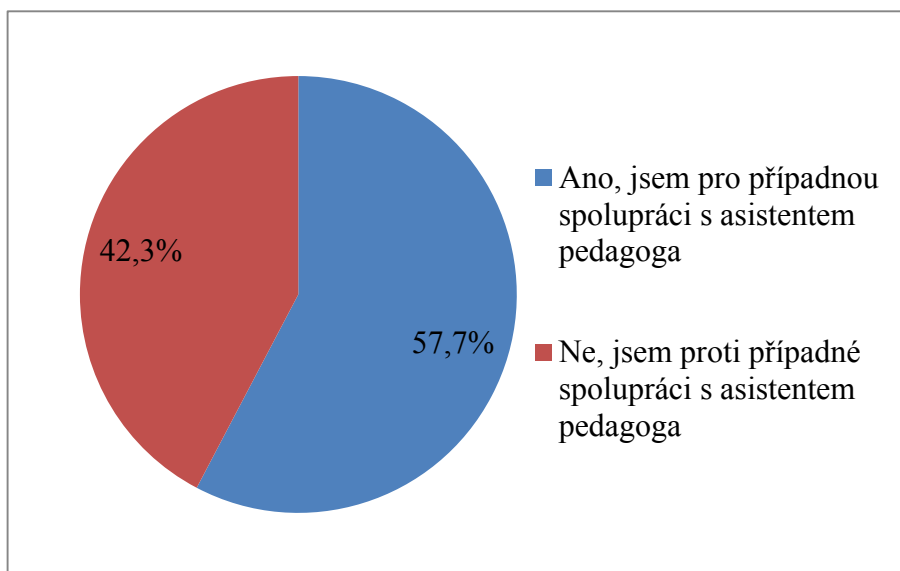
Reakce první skupiny respondentů jsme si tedy sumarizovali. Abychom se však dověděli primárně požadovaných údajů neboli postojů pedagogů, kteří doposud nemají zkušenost kooperace s osobou asistentem pedagoga, k případnému zájmu o tuto spolupráci, museli jsme si z odpovědí u položky č. 23 uvedené respondenty vyčlenit a posléze znovu uspořádat jejich responze do následující tabulky:

*Tabulka 28: Postoj učitelů ZŠ bez praxe s žáky s PAS k případné spolupráci s asistentem pedagoga*

Možnost responze	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
Ano	15	57,7 %
Ne	11	42,3 %
Celkem	26	100 %

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

*Graf 23: Postoj učitelů ZŠ bez praxe s žáky s PAS k případné spolupráci s asistentem pedagoga (Zdroj: Vlastní zpracování)*



Z tabulky 28 a přilehlého grafu 23 vyplývá, že by 15 pedagogů bez dosavadní zkušenosti spolupráce s asistentem pedagoga (celkového počtu 26 respondentů) o budoucí takovou kooperaci projevilo zájem, zbylých 11 pedagogů se k případné interakci obou subjektů ve výuce staví záporně. Postoje těchto pedagogů jsou i v daném případě tedy spíše pozitivní.

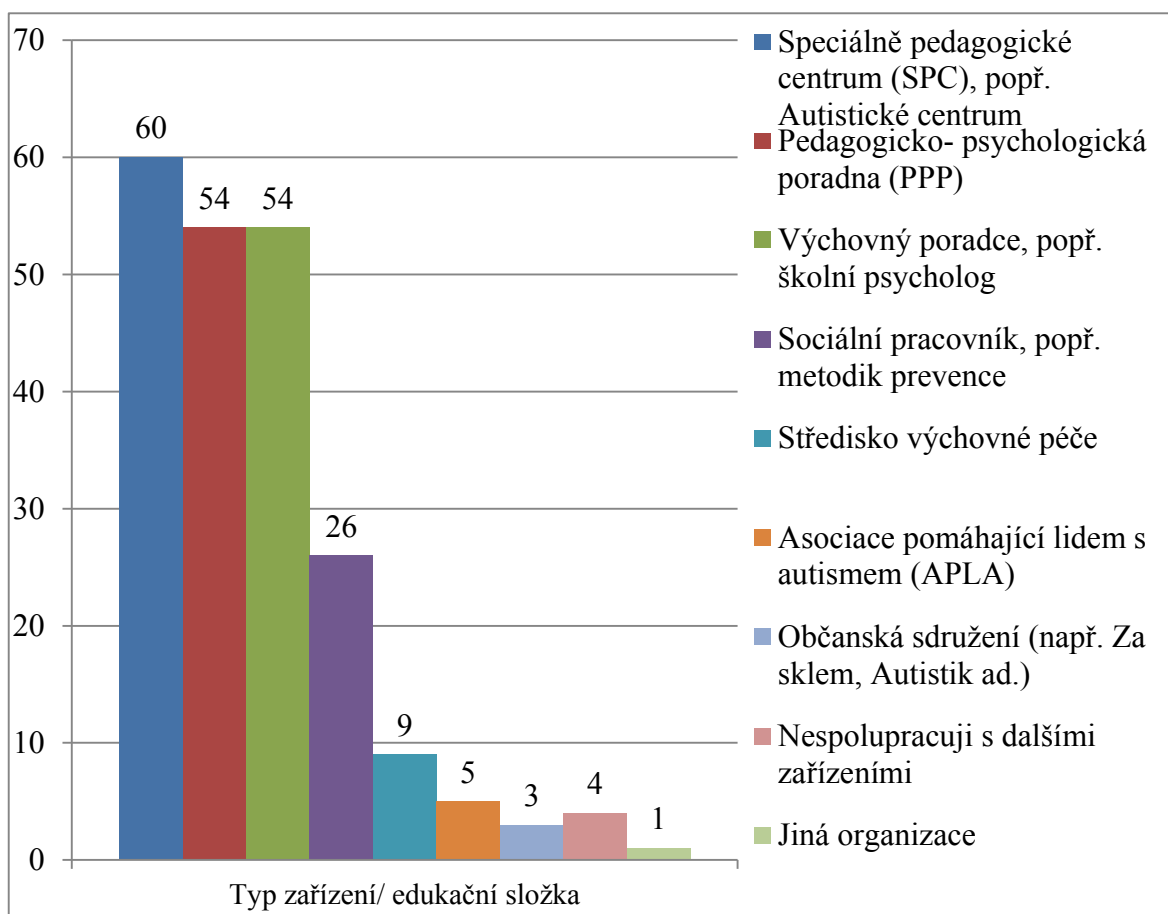
**Položka č. 24: Spolupracujete Vy či Vaše škola v otázkách poradenství a samotného výchovně vzdělávacího procesu integrovaného žáka/integrovaných žáků s PAS s dalšími zařízeními či složkami edukace?**

*Tabulka 29: Spolupráce pedagogů ZŠ s dalšími zařízeními či složkami edukace*

<b>Možnost responze</b>	<b>Absolutní četnost responzí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
Speciálně pedagogické centrum (SPC), popř. Autistické centrum	60	27,8 %
Pedagogicko- psychologická poradna (PPP)	54	25,0 %
Výchovný poradce, popř. školní psycholog	54	25,0 %
Sociální pracovník, popř. metodik prevence	26	12,0 %
Středisko výchovné péče	9	4,2 %
Asociace pomáhající lidem s autismem (APLA)	5	2,3 %
Občanská sdružení (např. Za sklem, Autistik ad.)	3	1,4 %
Nespolupracuji s dalšími zařízeními	4	1,9 %
Jiná organizace	1	0,5 %
<b>Celkem</b>	<b>216</b>	<b>100%</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Graf 24: Spolupráce pedagogů ZŠ s dalšími zařízeními či složkami edukace  
(Zdroj: Vlastní zpracování)



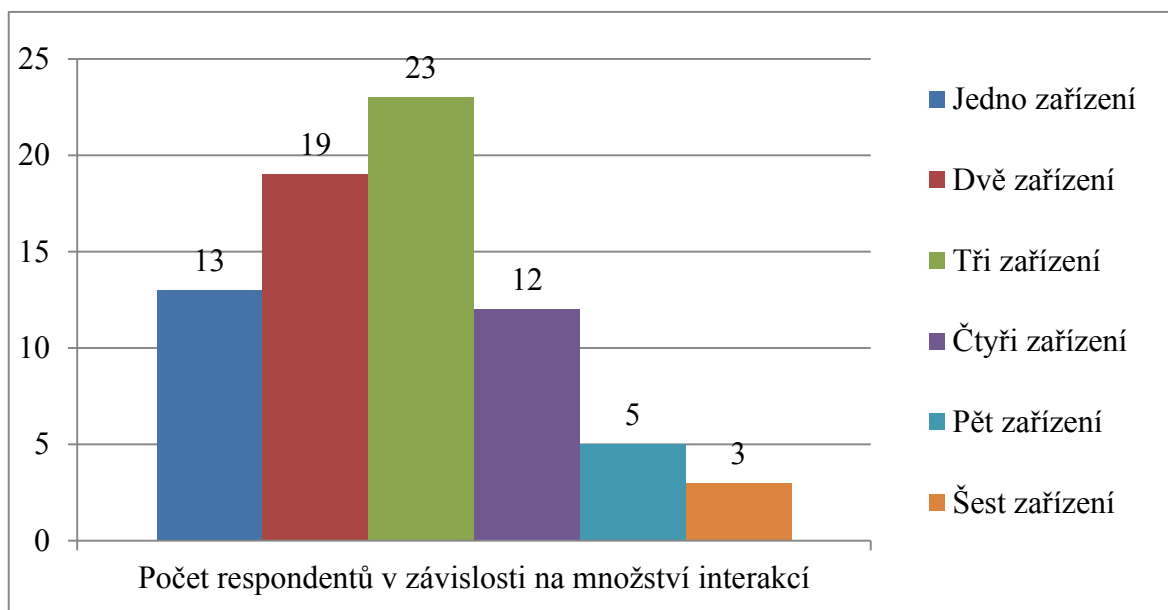
Položka č. 24 se pedagogů dotazovala na jejich spolupráci s dalšími, především speciálně pedagogickými, zařízeními a složkami podílejícími se na výchovně vzdělávacím procesu (nejen) žáků s PAS. Jednalo se o výčtovou položku, která respondentům umožňovala zvolit větší počet odpovědí. Na otázku odpovědělo všech 80 respondentů, kdy celé tři čtvrtiny z nich (60 osob) potvrdily kooperaci se speciálně pedagogickým centrem (dále jen SPC) či centrem pro autismus. Jen o šest méně pedagogů (54 osob), respektive škol, v nichž učitelé působí, spolupracuje s některou z pedagogicko-psychologických poraden (dále jen PPP) a stejný počet osob pak s osobou výchovného poradce, popřípadě se školním psychologem. V tomto směru je tedy situace ohledně součinnosti s ostatními složkami edukace uspokojivá.

Daleko nižší hodnoty jsme zaznamenali v oblasti spolupráce se sociálními pracovníky, popřípadě metodiky prevence, s nimiž kooperuje jen 26 pedagogů. Součinnost se střediskem výchovné péče je potom realizována pouze v 9 případech. Jen hrstka respondentů



(5 osob) kooperuje dále s asociací pomáhající lidem s autismem (dále jen APLA) a nejméně označovanou variantou odpovědi byla spolupráce s některým z občanských sdružení.

*Graf 25: Počet zařízení/ edukačních subjektů, s nimiž pedagogové ZŠ spolupracují (Zdroj: Vlastní zpracování)*

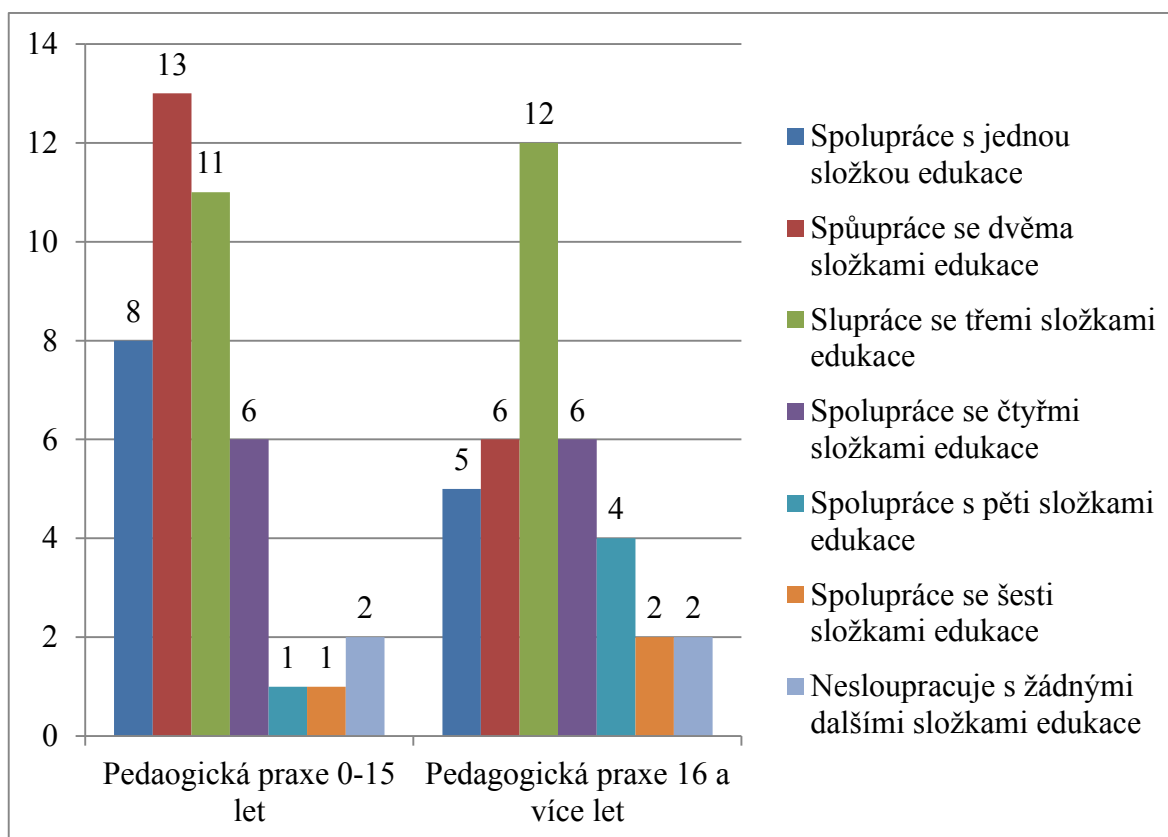


Z hlediska počtu vazeb s ostatními zařízeními a subjekty edukace (viz výše uvedený graf 25), 13 respondentů označilo pouze jednu možnost, přičemž většina z učitelů (9 případů) spolupracuje v dané záležitosti pouze se SPC, dva další jen s pedagogicko-psychologickou poradnou, jeden respondent s výchovným poradcem či školním psychologem a poslední osoba z této skupiny kooperuje překvapivě jen se sociálním pracovníkem. Dvě interakce v záležitosti integrace a edukace žáků s PAS uvedlo 19 respondentů. Celkem 43 pedagogů či ZŠ tedy ve věci integrovaných žáků spolupracuje alespoň se třemi dalšími složkami edukace, kdy 23 pedagogů ZŠ registruje v tomto ohledu tři součinnostní vazby, 12 učitelů čtyři takové vazby, 5 respondentů kooperuje s pěti dalšími edukačními subjekty a 3 pedagogové ZŠ se pak mohou pochlubit dokonce šesti takovými interakcemi. To je jistě další pozitivní úkaz, jenž náš výzkum přinesl, umocněný faktem, že pouze 4 z 80 respondentů nespolupracuje s žádnou další osobou, zařízením ani organizací.

Poslední respondent, jenž využil kategorii „Jiná organizace“, připustil, že škola momentálně neintegruje žádné žáky s PAS a asistenti jsou využíváni v interakci s žáky s jinými, nežli pervazivními vývojovými poruchami. Míru kooperace s ostatními složkami edukace však jiným způsobem nespécifikoval.

Pro možnost budoucí verifikace platnosti jedné ze stanovených hypotéz si dále rozdělíme respondenty u položky č. 18 dle délky jejich praxe, a to na pedagogy s praxí do 15 let (42 respondentů při vyřazení jedince, jež svou volbu přesně neurčil) a učitele s praxí 16 a více let (37 respondentů). Tímto krokem získáme dvě početně relativně vyvážené skupiny pedagogů, u nichž si následně graficky vyjádříme množství jejich vazeb s dalšími subjekty edukace.

*Graf 26: Srovnání pedagogů s rozdílnou délkou praxe ve směru spolupráce s dalšími složkami edukace (Zdroj: Vlastní zpracování)*



Z hlediska relevantního srovnání interakce obou kategorií s dalšími subjekty si získané hodnoty pro obě skupiny vyjádříme také procentuálně.

*Tabulka 30: Počet interakcí s dalšími subjekty edukace u pedagogů s délkou praxe 0 až 15 let*

Počet interakcí s dalšími subjekty edukace	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
Jeden edukační subjekt/ zařízení	8	19,05 %
Dva edukační subjekty/ zařízení	13	30,95 %
Tři edukační subjekty/ zařízení	11	26,19 %
Čtyři edukační subjekty/ zařízení	6	14,29 %
Pět edukačních subjektů/ zařízení	1	2,38 %
Šest edukačních subjektů/ zařízení	1	2,38 %
Bez další spolupráce	2	4,76 %
<b>Celkem</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

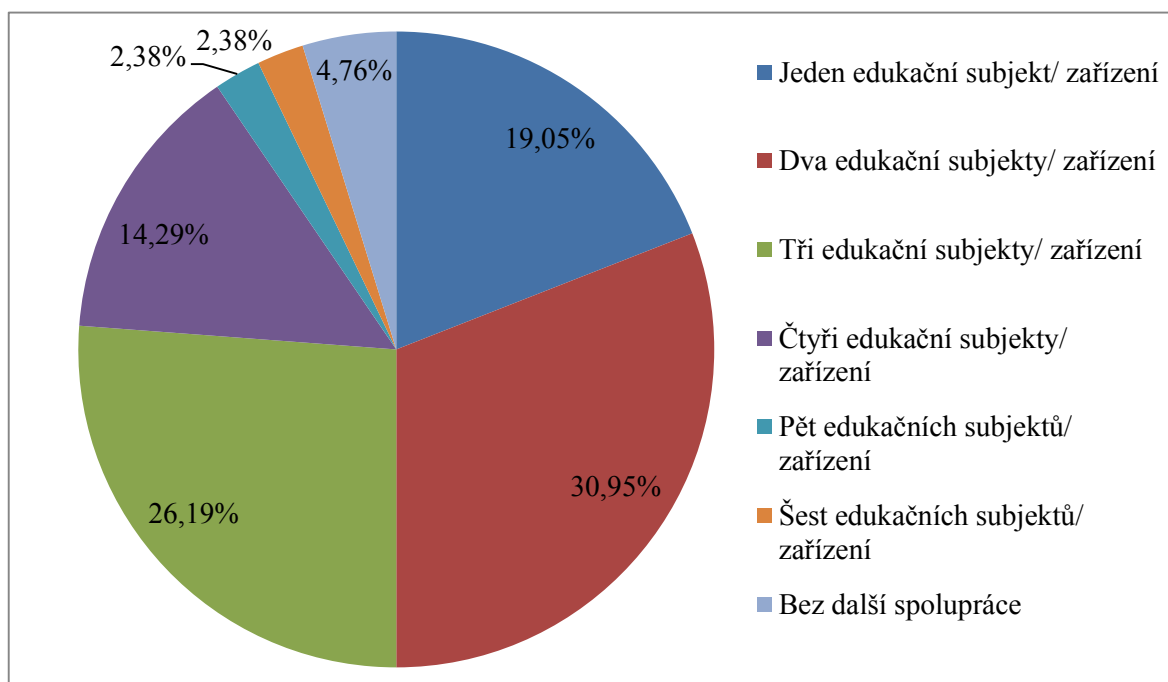
*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Tabulka 31: Počet interakcí s dalšími subjekty edukace u pedagogů s délkou praxe 16 a více let

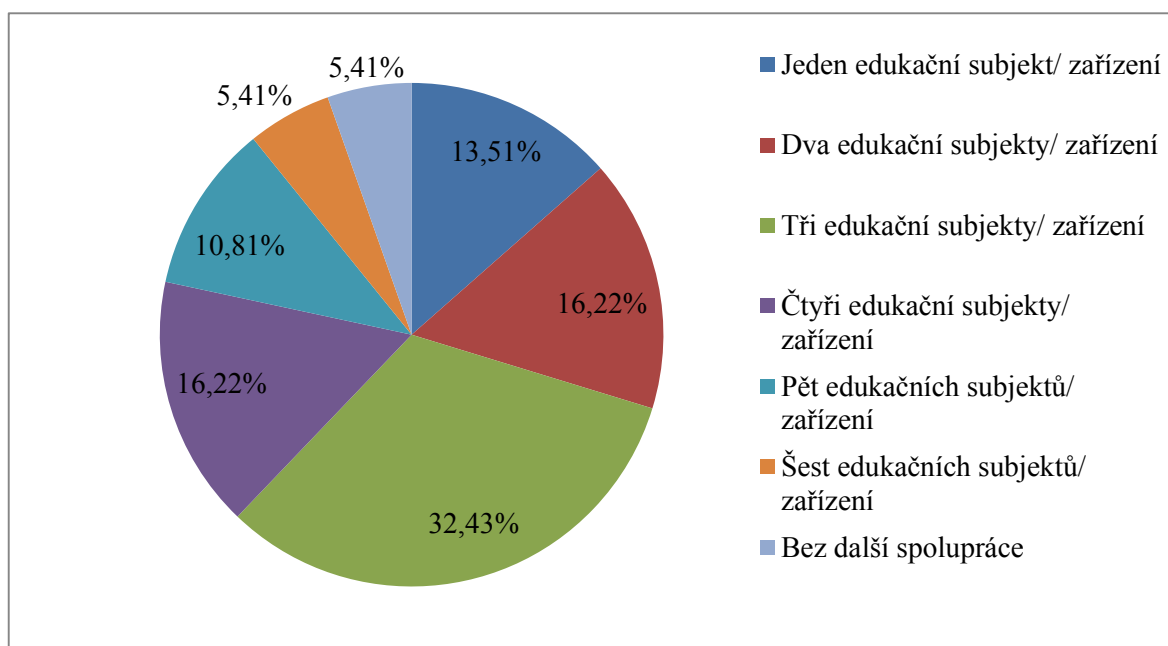
Počet interakcí s dalšími subjekty edukace	Absolutní četnost respondí	Relativní četnost v %
Jeden edukační subjekt/ zařízení	5	13,51 %
Dva edukační subjekty/ zařízení	6	16,22 %
Tři edukační subjekty/ zařízení	12	32,43 %
Čtyři edukační subjekty/ zařízení	6	16,22 %
Pět edukačních subjektů/ zařízení	4	10,81 %
Šest edukačních subjektů/ zařízení	2	5,41 %
Bez další spolupráce	2	5,41 %
Celkem	37	100%

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017

Graf 27: Počet interakcí s dalšími subjekty edukace u pedagogů s délkou praxe 0 až 15 let (Zdroj: Vlastní zpracování)



Graf 28: Počet interakcí s dalšími subjekty edukace u pedagogů s délkou praxe 16 a více let (Zdroj: Vlastní zpracování)



Z výše uvedených grafů 27 a 28 vyplývá, že situace u obou kategorií, a tedy pedagogů s rozličnou délkou praxe, je určitým způsobem rozdílná. Zatímco u první skupiny respondentů s délkou praxe do 15 let přesná polovina pedagogů spolupracuje v záležitostech integrace a edukace žáků s PAS s maximálně dvěma dalšími výchovně vzdělávacími subjekty a další čtvrtina (26% respondentů zvolené kategorie) pak se třemi, jejich „zkušenější“ kolegové kladou větší důraz na součinnost s poradenskými a jinými složkami, kdy dohromady ani ne třetina z nich (29,73 % respondentů zvolené kategorie) se v tomto směru spokojí s jedním či dvěma dalšími interakcemi a naproti tomu zbylé dvě třetiny spolupracují alespoň se třemi jinými složkami edukace, přičemž více jak polovina z této skupiny, a tedy asi 38% z celku zvolené kategorie pedagogů vyžaduje v dané oblasti kooperaci s alespoň čtyřmi dalšími subjekty edukace.

Analýzu získaných dat zkompletujeme v následující kapitole, v souladu s ověřováním stanovených hypotéz, avšak už nyní je zřejmé, že se mezi oběma kategoriemi pedagogů v dané záležitosti vyskytují zřetelné rozdíly. Na druhou stranu, u obou skupin jsme zaregistrovali shodně pouze dvě odpovědi pedagogů, jež uvedli, že v rámci integračního a edukačního procesu žáků s PAS nespolečně spolupracují s žádnými dalšími zařízeními či složkami edukace. To je opět výrazně kladný a potěšitelný výstup.

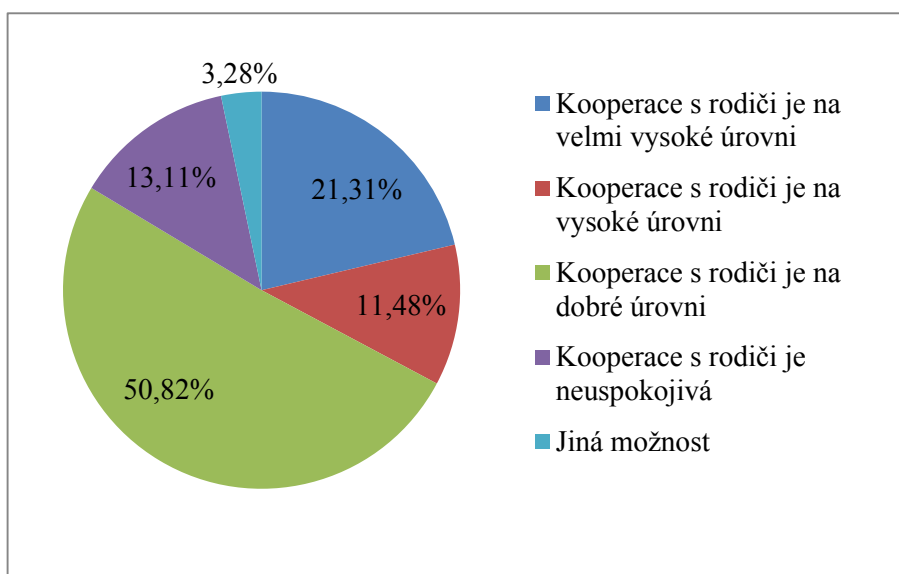
**Položka č. 25: Edukujete-li integrovaného žáka/integrované žáky s PAS, jak hodnotíte spolupráci s rodiči/zákonnými zástupci žáka/žáků?**

*Tabulka 32: Spolupráce pedagogů s rodiči/ zákonnými zástupci žáků s PAS*

<b>Možnost responze</b>	<b>Absolutní četnost responzí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
Kooperace s rodiči je na velmi vysoké úrovni (dochází k pravidelnému osobnímu kontaktu s rodiči, jež se účastní výuky a rovněž se aktivně podílejí na konkrétních úkolech svého dítěte)	13	21,31 %
Kooperace s rodiči je na vysoké úrovni (dochází k pravidelnému osobnímu kontaktu s rodiči, jež se pravidelně účastní výuky svého dítěte v roli pasivního pozorovatele)	7	11,48%
Kooperace s rodiči je na dobré úrovni (dochází k pravidelnému osobnímu kontaktu s rodiči, jež se informují o stavu a výsledcích svého dítěte. Do výuky však žádným způsobem nezasahují)	31	50,82%
Kooperace s rodiči je neuspokojivá (nedochází k pravidelnému kontaktu. Rodiče se pouze sporadicky informují na stav svého dítěte a rovněž žádným způsobem nezasahují do výuky žáka)	8	13,11 %
Jiná možnost	2	3,28 %
<b>Celkem</b>	<b>61</b>	<b>100%</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Graf 29: Spolupráce pedagogů s rodiči/ zákonnými zástupci žáků s PAS (Zdroj: Vlastní zpracování)



Položka č. 25 se týkala opět pouze respondentů, kteří se na půdě svých ZŠ setkávají s žáky s PAS a jejím záměrem bylo získat od pedagogů jisté hodnocení jejich spolupráce s rodiči (respektive zákonnými zástupci) integrovaných žáků s PAS. Od těchto pedagogů jsme získali 61 z 62 možných odpovědí, jeden učitel se k otázce nevyjádřil. Pět responzí od pedagogů bez zkušenosti práce s žáky s PAS bylo vyřazeno z důvodu nízké relevantnosti.

Výsledky u dané položky jsou opět uspokojivé, jelikož takřka 89% dotazovaných (52 osob) bylo s uvedenou spoluprací spokojeno, kdy nejvyšší počet respondentů (32 osob) hodnotil úroveň uvedené kooperace jako dobrou (jeden z nich tak učinil v kategorii „Jiná možnost“), s tím, že rodiče žáka se pravidelně informují o výsledcích svého dítěte a dochází zde k pravidelnému osobnímu kontaktu mezi nimi a pedagogem. Dalších 7 pedagogů označilo úroveň součinnosti s rodiči jako vysokou, přičemž uvedlo, že tito rodiče se mimo pravidelné konzultace s učitelem svého dítěte dále rovněž pravidelně účastní výuky žáka v roli pasivního pozorovatele. Nespokojenějších pak bylo v daném směru 13 učitelů, jež úroveň kooperace s rodiči žáků s PAS považují za velmi vysokou, kdy tito zákonní zástupci navíc aktivně participují na konkrétních úkolech svého dítěte ve výuce.

Na opačné straně spektra jsme se potom setkali s 9 pedagogy, jež klasifikovali míru spolupráce s rodiči žáka s PAS jako neuspokojivou, kdy se tyto osoby pouze sporadicky informují na stav a výsledky svého dítěte a ani se žádným jiným způsobem edukačního procesu žáka na ZŠ neúčastní. Do této kategorie lze totiž konečně zařadit i odpověď druhého učite-

le v kolonce „Jiná možnost“, který doplnil, že doposud bohužel neměl možnost se s rodiči integrovaného žáka setkat.

**Položka č. 26: Jakou metodu výuky nejčastěji využíváte nebo byste doporučovali u integrovaných žáků s PAS?**

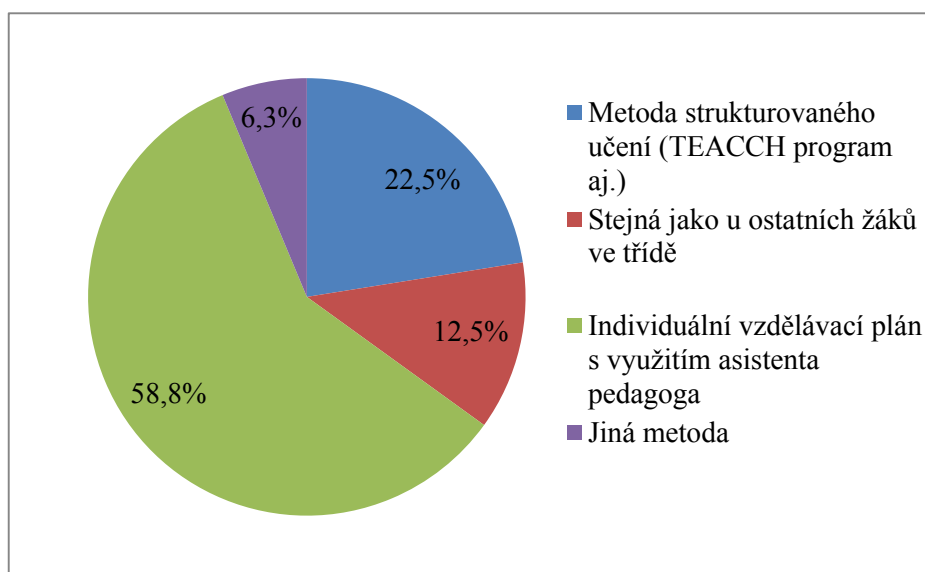
*Tabulka 33: Preferované metody výuky u integrovaných žáků s PAS*

<b>Možnost responze</b>	<b>Absolutní četnost responzí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
Metoda strukturovaného učení (TEACCH program aj.)	18	22,5 %
Stejná jako u ostatních žáků ve třídě	10	12,5 %
Individuální vzdělávací plán s využitím asistenta pedagoga	47	58,8 %
Jiná metoda	5	6,3 %
<b>Celkem</b>	<b>80</b>	<b>100 %</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*



Graf 30: Preferované metody výuky u integrovaných žáků s PAS (Zdroj: Vlastní zpracování)



Položka č. 26 byla znovu povinnou pro všechny respondenty, za účelem zjistit u pedagogů ZŠ jejich preference v oblasti metod výuky žáků s PAS. Nadpoloviční většina respondentů (47 osob) u těchto žáků upřednostňuje spojení individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) se současným využitím osoby asistenta pedagoga. Méně početná skupina pedagogů dává přednost metodě strukturovaného učení, která, mimo jiné, tvoří středobod TEACCH programu. Tuto variantu označilo 18 pedagogů. Pouze 10 učitelů se pak u integrovaných žáků s PAS přiklání k využití stejné metody jako u ostatních žáků ve třídě.

V kategorii „Jiná metoda“ se nacházely responze zbývajících pěti pedagogů, kteří připustili, že nedokáží na otázku podat jasnou odpověď. Dva z nich navrhují kombinaci metod, kdy první propojuje IVP s metodou strukturovaného učení a druhý preferuje stejnou metodu jako u ostatních žáků ve třídě, obohacenou však opět o prvky strukturovaného učení. Poslední tři respondenti svou odpověď nespécifikovali, a to buď z důvodu značné individuality případů žáků s PAS či kvůli nedostatku zkušeností v dané oblasti.

Responze položky č. 26 tvoří zároveň proměnnou jedné ze stanovených hypotéz, a to v závislosti na dříve uvedeném vzdělání a informovanosti učitelů ve sféře PAS. Jsme proto nuceni si odpovědi respondentů u této položky opět tabulkově rozdělit na dvě části, a tedy ty responze, jež jsme obdrželi od pedagogů, kteří absolvovali vysokoškolské studium či alespoň kurzy ve speciálně pedagogické oblasti (34 respondentů) a potom ty odpovědi, které nám u této položky zanechaly osoby, jež získaly informace v dané oblasti pouze formou samostudia (46 respondentů).

*Tabulka 34: Preferované metody výuky u žáků s PAS - pedagogové, jež absolvovali vysokoškolské studium či krátkodobé kurzy ve speciálně pedagogické oblasti*

<b>Možnost responze</b>	<b>Absolutní četnost responzí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
Metoda strukturovaného učení (TEACCH program aj.)	13	39,39 %
Jiná metoda/forma výuky	20	60,61 %
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>100 %</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

*Tabulka 35: Preferované metody výuky u žáků s PAS - pedagogové, jež získali informace o speciálně pedagogické oblasti pouze formou samostudia*

<b>Možnost responze</b>	<b>Absolutní četnost responzí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
Metoda strukturovaného učení (TEACCH program aj.)	7	15,91 %
Jiná metoda/forma výuky	37	84,09 %
<b>Celkem</b>	<b>44</b>	<b>100 %</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Údaje v tabulkách jsou záměrně, kvůli možnosti pozdějšího statistického ověření výzkumných předpokladů, uspořádány do dvou skupin, a tedy na odpovědi pedagogů inklinující při edukaci žáků s PAS k metodě strukturovaného učení a na preference jiných metod (či forem) výuky těchto žáků ostatními učiteli. Responze z kategorie „Jiná metoda“ byly roztříděny dle obsahu jednotlivých sdělení. Tři „nevyhraněné“ odpovědi druhé zvolené skupiny respondentů pak do příslušné tabulky nebyly pro svůj vágní charakter zahrnuty vůbec. Získané hodnoty dále vyhodnotíme v následující kapitole.

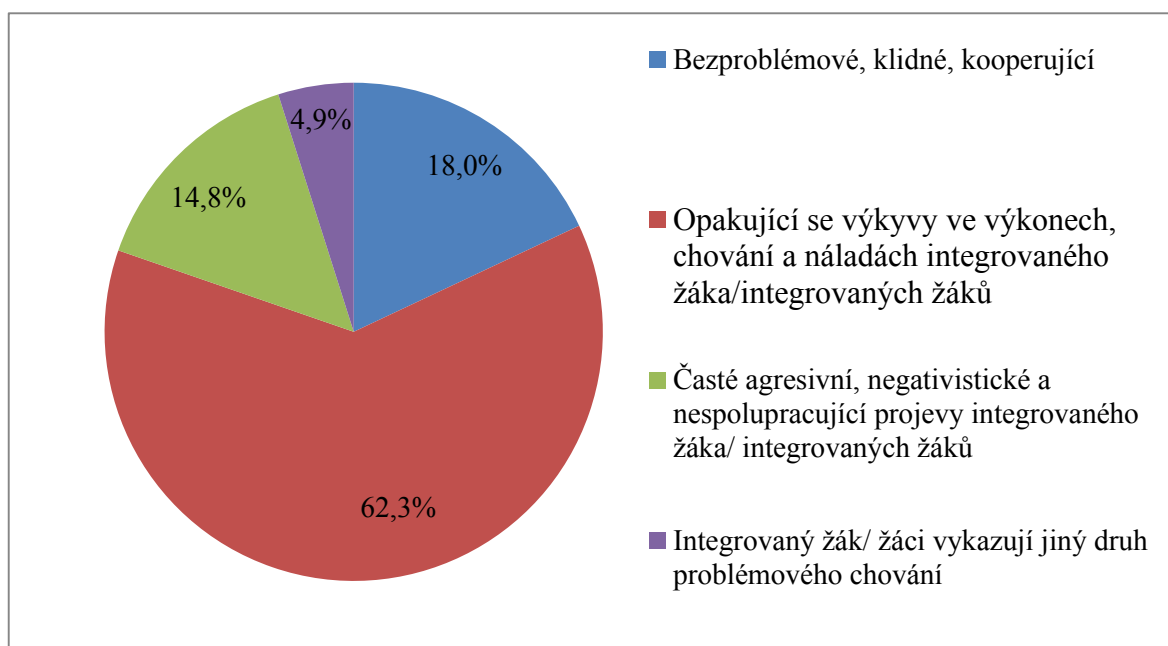
**Položka č. 27: Pakliže edukujete žáka/žáky s PAS, jaké chování a výkony jsou při výuce těchto jedinců obvyklé?**

*Tabulka 36: Chování a výkony integrovaných žáků s PAS při výuce*

<b>Možnost responze</b>	<b>Absolutní četnost responzí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
Bezproblémové, klidné, kooperující	11	18,0 %
Opakující se výkyvy ve výkonech, chování a náladách integrovaného žáka/integrovaných žáků	38	62,3 %
Časté agresivní, negativistické a nespolupracující projevy integrovaného žáka/ integrovaných žáků	9	14,8 %
Integrovaný žák/ žáci vykazují jiný druh problémového chování	3	4,9 %
<b>Celkem</b>	<b>61</b>	<b>100 %</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Graf 31: Chování a výkony integrovaných žáků s PAS při výuce  
(Zdroj: Vlastní zpracování)



Položka č. 27, monitorující obvyklé chování žáků s PAS ve výuce běžných tříd ZŠ, díky volbám respondentů odhalila, že přes 62% těchto dětí, dle responze 38 respondentů (z celkového počtu 61 zúčastněných), vykazuje ve vyučování opakující se výkyvy ve svých výkonech i náladách. Devět dalších pedagogů navíc přiznává časté agresivní, negativistické a nekooperující projevy integrovaných žáků s PAS. Určité známky „problémového“ chování pak kvitují další tři oslovení učitelé, jež specifikovali tento nežádoucí jev jednou jako bezproblémové, avšak nekooperující chování v rámci kolektivu, podruhé v rámci častých výkyvů nálad a chování (zde i přes jinak nesporné nadání žáka) a potřetí v podobě menšího sociálního citění žáka, jeho plochého emočního prožívání a též neschopnosti vyjadřovat emoce.

Pouze 11 respondentů označilo běžné chování žáka s PAS ve výuce jako bezproblémové, klidné a kooperující. V tomto případě se tedy jedná jen o každé šesté „bezproblémové“ dítě.

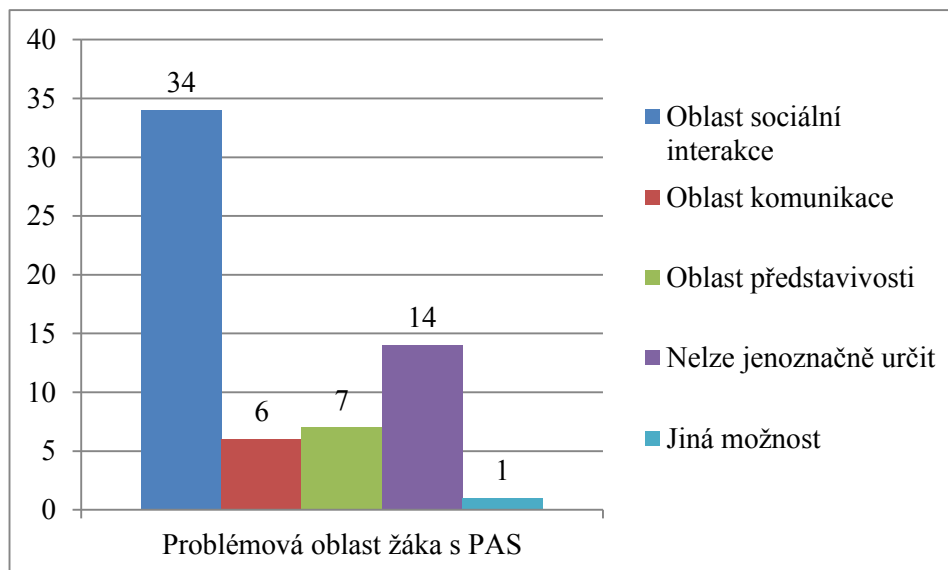
**Položky č. 28: Edukujete-li žáka/žáky s PAS, která ze tří základních oblastí tzv. triády postižení se jeví jako nejvíce problémová?**

*Tabulka 37: Nejvíce problémová oblast triády postižení u žáků s PAS*

Problémová oblast žáka	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
Oblast sociální interakce	34	54,8 %
Oblast komunikace	6	9,7 %
Oblast představitosti	7	11,3 %
Nelze jednoznačně určit	14	22,6 %
Jiná možnost	1	1,6 %
Celkem	62	100%

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

*Graf 32: Nejvíce problémová oblast triády postižení u žáků s PAS (Zdroj: Vlastní zpracování)*



Položka č. 28 se orientovala na problémové oblasti tzv. triády postižení žáků s PAS. Na otázku, která z nich se pro pedagogy jeví u jimi edukovaných žáků nejproblémovější, odpovědělo všech 62 respondentů s přímou interakcí s dětmi s PAS.

Kromě 11 respondentů, kteří nedokázali zvolit jednu nejvíce problémovou oblast pozorovanou u žáků s PAS, pak drtivá většina pedagogů, sestávající z 34 osob, subjektivně zvolila sféru sociální interakce jakožto tu nejvíce postiženou. Ke zbývajícím dvěma oblastem se pak v šetření přiklonilo pouze 13 respondentů, kdy 6 z nich označilo sféru komunikace a 7 shledalo jako nejvíce narušenou oblast představitost dětí s PAS. Jediný respondent v kolonce „Jiná možnost“ u jím vzdělávaného žáka označil za problémové všechny tradiční oblasti postižení jedinců s diagnostikovanou PAS.

Ač se jedná o předpokládaný výsledek vzhledem k dosavadním odborným výzkumům dané problematiky, uvedenou „jednoznačnost“ odpovědí ve prospěch jedné nejvíce frekvencované oblasti přesto považujeme za částečně překvapivou.

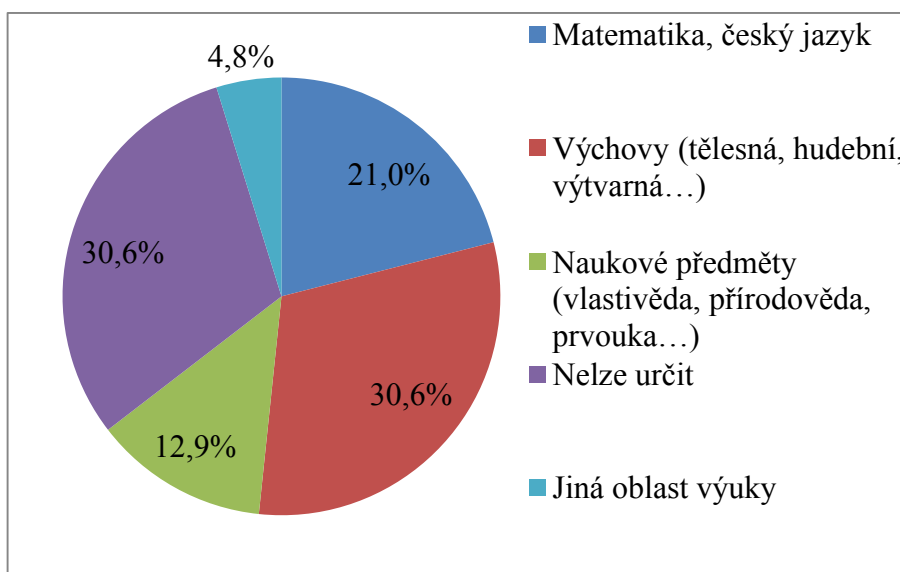
**Položka č. 29: Pokud vyučujete žáka/žáky s PAS, shledáváte, že lze určit předměty či oblasti výuky, jež se pro tyto jedince jeví složitější?**

*Tabulka 38: Vymezení nejvíce problémové oblasti výuky žáků s PAS*

Oblast výuky	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost responzí
Matematika, český jazyk	13	21,0 %
Výchovy (tělesná, hudební, výtvarná...)	19	30,6 %
Naukové předměty (vlastivěda, přírodověda, prvouka...)	8	12,9 %
Nelze určit	19	30,6 %
Jiná oblast výuky	3	4,8 %
Celkem	62	100%

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

*Graf 33: Vymezení nejvíce problémové oblasti výuky u žáků s PAS (Zdroj: Vlastní zpracování)*



Získané odpovědi byly smíšené. Jako nejvíce problémová se, dle odpovědí pedagogů, ukázala být oblast „výchovných předmětů“, zahrnující předměty jako jsou tělesná výchova, hudební výchova či výtvarná výchova. Tuto možnost označilo 19 osob. Pro 13 pedagogů se více problémovou oblastí jeví hlavní oblast výuky, a tedy předměty matematika a/nebo český jazyk. Naukové předměty (přírodověda, vlastivěda, popř. prvouka u mladších žáků či přírodopis, zeměpis a dějepis u žáků druhého stupně) našly své zastoupení v odpovědích pouze u 8 učitelů. Jeden z pedagogů vypsala dva konkrétní problémové předměty různého charakteru, a to český jazyk a vlastivědu. Pro ostatní učitele (21 osob, včetně dvou respondentů v kategorii „Jiná oblast výuky“) bylo potom nemožné určit nejkritičtější z oblastí výuky. Jeden z nich se ovšem podělil o svou zajímavou zkušenost, kdy jemu svěřeného žáka s PAS ve výuce nejvíce ovlivňuje „mužský prvek“ a jedinec tudíž vykazuje horší studijní výsledky v těch předmětech, které jej vyučují ženy.

K tématu problémových oblastí výuky se opět vrátíme v rámci verifikace jedné ze stanovených hypotéz v další kapitole.

**Položka č. 30: Na bodové stupnici od 1 do 5, prosím, uveďte, nakolik považujete edukaci žáků s PAS za náročnou?**

*Tabulka 39: Hodnocení náročnosti edukace žáků s PAS*

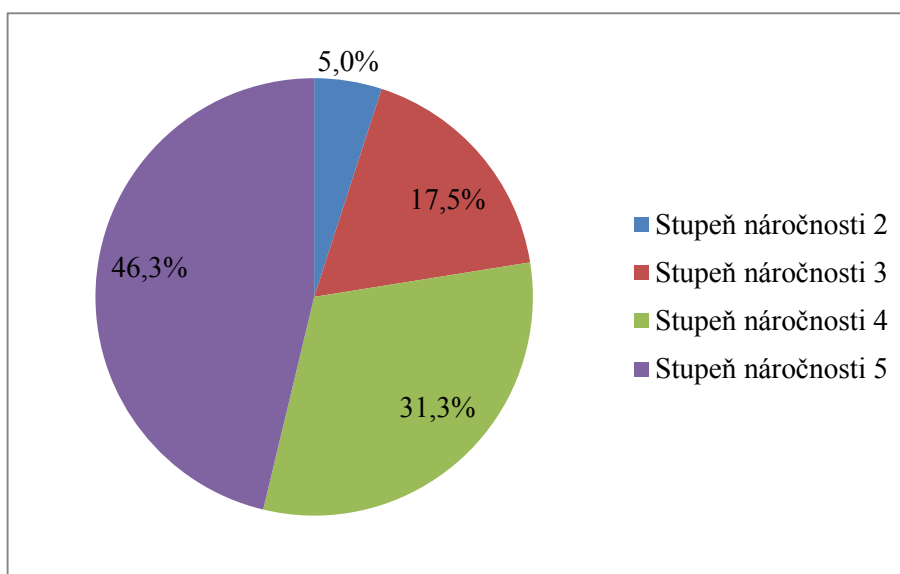
Stupeň náročnosti na bodové škále 1 - absolutně nenáročná, 5 - velmi náročná	Absolutní četnost respondí	Relativní četnost respondí
Stupeň náročnosti 1	0	0 %
Stupeň náročnosti 2	4	5,0 %
Stupeň náročnosti 3	14	17,5 %
Stupeň náročnosti 4	25	31,3 %
Stupeň náročnosti 5	37	46,3 %
Celkem	80	100%

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*



Graf 34: Hodnocení náročnosti edukace žáků s PAS

(Zdroj: Vlastní zpracování)



Záměrem škálové položky č. 30 bylo identifikovat, nakolik oslovení pedagogové ZŠ považují edukaci žáků s PAS za náročnou. K hodnocení edukace pedagogům posloužila vytvořená bodová stupnice složená z 1 až 5 hvězd, kdy jedna hvězdička představovala „absolutně nenáročnou“ činnost, pět hvězdiček naopak práci „velmi náročnou“. Na otázku odpovídalo všech 80 respondentů, tedy i ti učitelé, u nichž neprobíhá přímá interakce s žákem s PAS.

Ani jeden pedagog z výčtu respondentů, dle předpokladů, neurčil edukaci žáků s PAS jako absolutně nenáročnou (jinak řečeno 1. stupněm škály náročnosti) a pouze 4 respondenti pak hodnotili tuto činnost dvěma hvězdičkami, tedy druhým stupněm náročnosti z celkových pěti, jež byly na dané škále učitelům k dispozici. Jako „středně náročnou“ (3 body/hvězdy stupnice) edukaci definovalo 14 respondentů. Celých 62 osob pak shledávají výchovně vzdělávací proces žáků s PAS jako (velmi) náročný, přičemž čtvrtý stupeň náročnosti z tohoto pohledu volilo 27 respondentů a 35 učitelů potom přisuzuje této činnosti nejvyšší náročnost.

Jelikož položka č. 30 vykazuje škálový charakter odpovědí, můžeme z obdržených responzí rovněž vypočítat aritmetický průměr hodnocení náročnosti edukace žáků s PAS pedagogy ZŠ.

Požadované hodnoty dosáhneme za pomoci uvedené tabulky četnosti a zejména pak následujícího vzorce, do něhož získané dílčí hodnoty dosadíme:

$$\bar{x} = \sum_{i=1}^k n_i \cdot x_i \quad (1)$$

$$\bar{x} = \frac{4.2 + 14.3 + 25.4 + 37.5}{80}$$

$$\bar{x} = \frac{335}{80}$$

$$\bar{x} = 4,1875$$

Fakt, kdy se v tomto případě jedná o náročnou edukaci, se pochopitelně očekával. Nyní si tabulkově rozčleníme údaje dosažené škálovou stupnicí, a to tak, že si oddělíme responze, které zanechali pedagogové, jež edukují žáky s PAS a odpovědi, jichž jsme nabyli prostřednictvím učitelů, kteří naopak doposud tuto zkušenost neměli. Následně pro obě skupiny pedagogů, s využitím rovnice (1) vypočítáme dílčí aritmetické průměry jejich hodnocení.

Tabulka 40: Hodnocení náročnosti edukace žáků s PAS dle pedagogů, u nichž probíhá přímá interakce s těmito žáky

Stupeň náročnosti na bodové škále 1 - absolutně nenáročná, 5 -velmi náročná	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost responzí
Stupeň náročnosti 1	0	0 %
Stupeň náročnosti 2	4	6,45 %
Stupeň náročnosti 3	14	22,58 %
Stupeň náročnosti 4	21	33,87 %
Stupeň náročnosti 5	23	37,09 %
Celkem	62	100%

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017

$$\bar{x} = \frac{0 \cdot 1 + 4 \cdot 2 + 14 \cdot 3 + 21 \cdot 4 + 23 \cdot 5}{62}$$

$$\bar{x} = \frac{249}{62}$$

$$\bar{x} = 4,0161$$

Tabulka 41: Hodnocení náročnosti edukace žáků s PAS dle pedagogů, u nichž neprobíhá žádná interakce s těmito žáky

Stupeň náročnosti na bodové škále 1 - absolutně nenáročná, 5 -velmi náročná	Absolutní četnost respondzí	Relativní četnost respondzí
Stupeň náročnosti 1	0	0 %
Stupeň náročnosti 2	0	0 %
Stupeň náročnosti 3	0	0%
Stupeň náročnosti 4	4	22,2 %
Stupeň náročnosti 5	14	77,8 %
Celkem	18	100%

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017

$$\bar{x} = \frac{0.1 + 0.2 + 0.3 + 4.4 + 14.5}{18}$$

$$\bar{x} = \frac{86}{18}$$

$$\bar{x} = 4,7778$$

Provedeme-li srovnání výsledných údajů uspořádaných v obou tabulkách, dospějeme k závěru, že mezi oběma skupinami pedagogů je rozdíl v hodnocení náročnosti edukace žáků s PAS více než přibližně tři čtvrtě stupně (konkrétně 0,7617 stupně). Učitelé, u nichž doposud neprobíhá interakce s integrovanými žáky, hodnotili v našem dotazníkovém šetření edukaci těchto jedinců jako obecně náročnější nežli učitelé, kteří již mají určitou zkušenost se vzděláváním žáků s PAS.

Výzkumný vzorek druhé skupiny respondentů je bohužel příliš malý (a nepoměrný k první skupině respondentů) na to, abychom z výše uvedeného srovnání obou kategorií mohli prohlásit, že se jedná o statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami dotazovaných

osob, nicméně situace vyjádřená v obou tabulkách nasvědčuje postulátu, že učitelé, kteří žáky s PAS blíže poznají a seznámí se tak se specifiky jejich potřeb (jak osobnostních, tak vzdělávacích) již považují v obecné rovině jejich edukaci za méně náročnou.

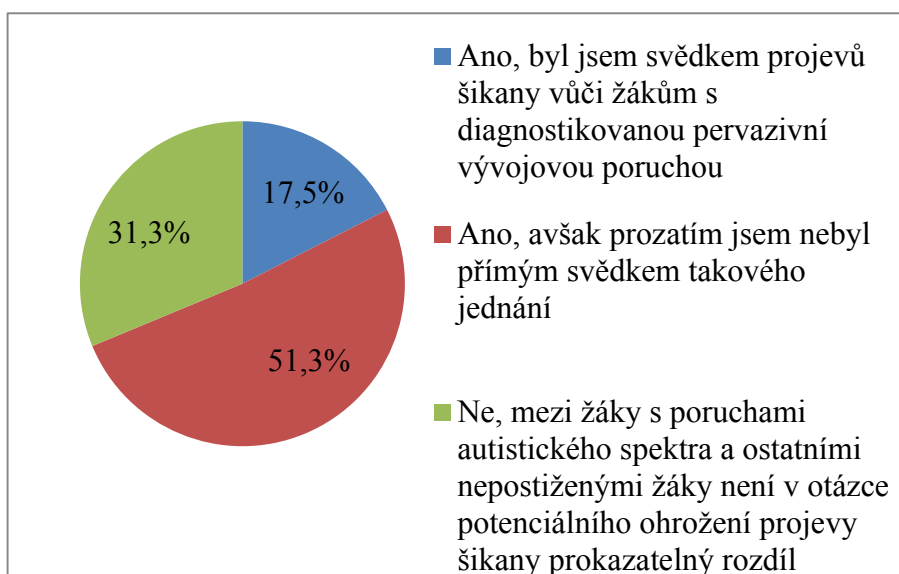
**Položka č. 31: Domníváte se, že žáci s PAS se pro svou odlišnost a evidentní handicap v sociální oblasti stávají častějším terčem šikany, nežli ostatní děti?**

*Tabulka 42: Žáci s PAS jakožto potenciální oběti šikany*

<b>Možnost responze</b>	<b>Absolutní četnost responzí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
Ano, byl jsem svědkem projevů šikany vůči žákům s diagnostikovanou pervazivní vývojovou poruchou	14	17,5 %
Ano, avšak prozatím jsem nebyl přímým svědkem takového jednání	41	51,3 %
Ne, mezi žáky s poruchami autistického spektra a ostatními nepostíženými žáky není v otázce potenciálního ohrožení projevy šikany prokazatelný rozdíl	25	31,3 %
<b>Celkem</b>	<b>80</b>	<b>100%</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Graf 35: Žáci s PAS jakožto potenciální oběti šikany  
(Zdroj: Vlastní zpracování)



Položka č. 31 se dotýkala citlivého tématu potenciální šikany žáků s PAS. K otázce se vyjádřilo opět celé spektrum oslovených respondentů. Téměř 60% pedagogů (55 osob) připouští, že tito žáci se při začlenění do kolektivu třídy ZŠ stávají snadnými terči pro případné agresory. Čtrnáct z nich se dokonce stalo svědkem takové události (či jejich dílčích projevů) ve své učitelské praxi. Celková suma této názorové poloviny spektra vypovídá o více než zneklidňujícím úkazu a potvrzuje i náš původní předpoklad.

Zbýlých 25 učitelů se potom domnívá, že mezi žáky s PAS a ostatními žáky třídy v otázce potenciálního ohrožení projevy šikany není prokazatelný rozdíl. Jedná se však sotva o třetinu všech respondentů.

Více k tématu potenciální šikany žáků s PAS napoví následující otázka č. 32.

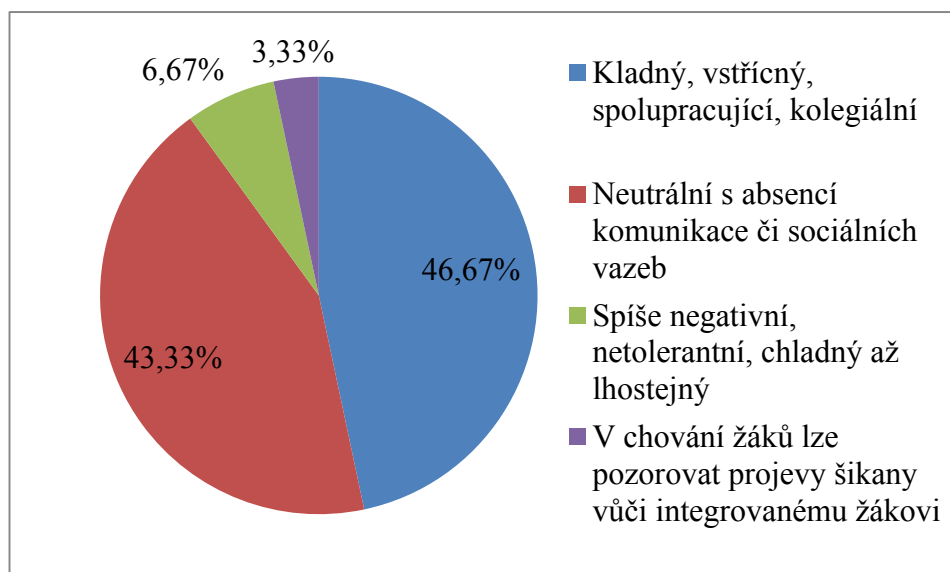
**Položka č. 32: Vzděláváte-li žáka/žáky s PAS, jaký vztah mají ostatní děti ve třídě k žákovi s diagnostikovanou pervazivní poruchou?**

*Tabulka 43: Vztah jedinců s PAS s ostatními dětmi ve třídě*

Možnost responze	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost v %
Kladný, vstřícný, spolupracující, kolegiální	28	46,67 %
Neutrální s absencí komunikace či sociálních vazeb	26	43,33 %
Spíše negativní, netolerantní, chladný až lhostejný	4	6,67 %
Lze pozorovat projevy šikany vůči žákovi s PAS	2	3,33 %
Celkem	60	100%

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

*Graf 36: Vztah jedinců s PAS s ostatními dětmi ve třídě  
(Zdroj: Vlastní zpracování)*



Položka č. 32 svým způsobem vytváří kauzální a okolnostní pozadí předchozí otázky mapující potenciální šikany žáků s PAS ze strany jejich vrstevníků. Identifikuje totiž v obecné rovině interakce integrovaných jedinců s ostatními dětmi třídy.

Odpovědi se nám u této položky dostalo od 60 respondentů, kdy téměř polovina z nich (28 pedagogů) kvitovalo kladné, kolegiální a kooperující vztahy mezi dětmi. Druhá nejpočetnější skupina pedagogů (26 osob) pak vysledovala, že mezi dětmi se oboustranně vytváří spíše vlnější interakce neutrálního charakteru či dokonce žádné (s absencí komunikace či sociálních vazeb). Za spíše negativní, netolerantní, chladné až lhostejné označili vazby mezi žáky s PAS a zbylými členy kolektivu třídy 4 pedagogové. Poslední 2 učitelé v tomto směru rozpoznali dokonce určité projevy šikany z řad intaktních žáků.

Situace ve třídách, jež žáky s PAS integrují tedy nelze, navzdory nižšímu počtu odpovědí negativního ražení, jednoznačně označit za kladné či záporné, jelikož jistá lhostejnost ze strany spolužáků k dítěti s PAS byla zaznamenána téměř u poloviny učitelských responzí a fakt, že mezi oběma skupinami dětí nedochází k vytváření sociálních vazeb, popřípadě ani neprobíhá komunikace, pochopitelně příliš pozitivním poznatkem není.

I u této položky se uchýlíme k určité klasifikaci odpovědí respondentů, konkrétně si rozdělíme uvedené interakce mezi dětmi ve třídě v závislosti na PAS diagnostikované u integrovaných žáků (přesněji řečeno v závislosti na obecně přisuzované „funkčnosti“ jejich poruchy). Prozkoumáme tedy zvlášť vztahy dětí k integrovaným žákům s vysokofunkčním typem autismu, čili Aspergerovým syndromem a interakce směřující ze strany kolektivu třídy k integrovaným jedincům s ostatními diagnostikovanými typy PAS. Pro větší uhlazenost a kompaktnost tabulek sjednotíme obě negativní možnosti responze (varianty „Spíše negativní, netolerantní, chladný až lhostejný vztah“ a „V chování žáků lze vyzorovat projevy šikany vůči integrovanému žákovi“) do jedné kategorie. Dospějeme tedy k vyjádření interakcí ve třech rovinách, jež by se zjednodušeně daly definovat jako pozitivní, neutrální a negativní. Vztah mezi uvedenými proměnnými si posléze rozebereme v rámci ověřování platnosti poslední z výzkumem stanovených hypotéz.

Do níže uvedených tabulek pak zahrneme všechny děti, u nichž respondenti uvedli danou diagnostikovanou PAS, tedy i ty případy responzí, kdy pedagogové vyučující více žáků s PAS označili více z uvedených možností, jimž následně shodně přiřkli míru interakce u této položky. Naopak zde nebudou začleněny vágní odpovědi osmi respondentů, kteří zvolili dvě varianty diagnostikované PAS u jediného žáka, jehož edukují. V těchto přípa-



dech nelze totiž s jistotou dosadit interakci žáka s PAS v závislosti na jemu diagnostikovaném onemocnění. Celkem tak do tabulkového systému zaznamenáme údaje o 59 interakcích.

*Tabulka 44: Vztah žáků třídy k integrovaným jedincům s diagnostikovanou vysokofunkční formou autismu (Aspergerův syndrom)*

<b>Možnost responze</b>	<b>Absolutní četnost responzí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
Kladný, vstřícný, spolupracující, kolegiální	13	35,14 %
Neutrální s absencí komunikace či sociálních vazeb	17	45,94 %
Negativní, netolerantní, chladný až lhostejný	7	18,91 %
<b>Celkem</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

*Tabulka 45: Vztah žáků třídy k integrovaným jedincům s diagnostikovanou PAS jiného typu (Dětský autismus, atypický autismus, Jiná PVP)*

<b>Možnost responze</b>	<b>Absolutní četnost responzí</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
Kladný, vstřícný, spolupracující, kolegiální	17	77,27 %
Neutrální s absencí komunikace či sociálních vazeb	3	13,64 %
Negativní, netolerantní, chladný až lhostejný	2	9,09 %
<b>Celkem</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

**Položka č. 33: V případě, že jste ve své třídě vyzoroval/a určité projevy šikany vůči některému z integrovaných žáků, uveďte, prosím, o jaké projevy se jednalo?**

První ze závěrečné dvojice otevřených otázek uzavírá pomyslný trojlístek položek zaměřených na zmapování sociálních interakcí v kolektivu tříd, do nichž byli žáci s PAS integrováni. Poslední položka tohoto tematického okruhu byla koncipována tak, aby respondentům formou otevřené otázky poskytla příležitost vyjádřit se k problematice šikany žáků s PAS, respektive jmenovat konkrétní projevy, jež v linii od intaktních dětí ve třídě směrem k integrovaným jedincům zaznamenali.

Nabízené možnosti využilo 12 respondentů, kteří shodně uváděli projevy nežádoucího chování vůči žákům s PAS, zejména pak následujícího charakteru:

- Zesměšňování žáka – posměšky (hlavně za projevy chování žáka s PAS v určitých situacích), nadávky, slovní urážky a ponižování (tuto problémovou sféru uvedlo nejvíce respondentů - celkem 6 pedagogů);
- slovní i fyzické provokace různého druhu – rozhazování a schovávání předmětů a osobních věcí žáka (jmenovali shodně 3 respondenti);
- ostrakizace integrovaného žáka, vyloučení z kolektivu a s ním spjatých kolektivních her, kdy například děti s tímto žákem odmítaly vytvořit pracovní (i jinou) skupinu (v tomto směru se vyjádřili 2 respondenti);
- obtěžování žáka s PAS, zejména v jídelně (znehodnocování jeho stravy) a při hodinách TV (dělání problémů při převlékání) zaznamenal jeden respondent;
- navádění žáka s PAS k různým činům za účelem jej poškodit, což dítě s postižením nedokáže „rozklíčovat“ a tzv. „sedne spolužákům na lep“ ve snaze zavděčit se jim či se začlenit do kolektivu třídy (konkrétně vyhodnotil opět jeden pedagog).
- projevy typu permanentního slovního napadání, ale i (méně častých) fyzických útoků (v důsledku neinformovanosti kolektivu třídy o problematice PAS a jejich dopadu na integrovaného žáka v oblasti jeho výuky i chování) pak jmenoval poslední z reagujících respondentů.

Ačkoliv se k tématu vyjádřilo „pouze“ 11 respondentů, troufáme si odhadovat, že nejde o kompletní výčet uvedených nežádoucích projevů ze strany ostatních dětí ve třídě a prevenci šikany žáků s PAS by tak měl být na všech ZŠ věnován patřičný osvětový prostor.

**Položka č. 34: Existují z Vaší strany některé další podněty směrem k současné či budoucí integraci, popřípadě edukaci žáků s PAS ve Vaší třídě/ škole? Pokud ano, prosím, uveďte...**

Závěrečná otevřená položka dotazníku ponechala volný prostor všem pedagogům ZŠ k vyjádření jakýchkoliv podnětů v oblasti integrace i samotné edukace žáků s PAS. Tuto možnost využilo opět pouze 12 respondentů, z nichž jeden zastává na ZŠ funkci asistenta pedagoga.

Kompletní přepis všech odpovědí pedagogů v takřka původním znění (kvůli zachování autenticity projevu, třebaže jedna z nich musela být pro svůj vulgární podtext částečně přeformulována), doplněné o případné upřesňující komentáře, si nyní zveřejníme:

První část respondentů opět zdůrazňovala potřebu individuálního posouzení jednotlivých žáků s PAS v otázce případné integrace a dále též nutnost pomoci v této situaci v podobě spolupráce s osobami asistenta pedagoga či školními psychology:

- *„Je třeba dobře zvažovat, koho lze a koho nelze integrovat“*
- *„Mezi těmito dětmi (žáky s PAS) jsou obrovské rozdíly. Ani v otázkách (dotazníku) se nedalo přesně vše vyjádřit. Na škole máme autisty tzv. bezproblémové, ale i ty velmi těžce se začleňující. Jsou to především ti, kteří mají ještě navíc mentální oslabení. Ti by se integrovat, dle mého soudu, rozhodně neměli. S ostatními lze, hlavně za pomoci dobrého asistenta, pracovat.“*
- *„Pravidelná spolupráce se školním psychologem, behaviorální terapie“*

Další z respondentů naopak podrobil tendenci zřizování funkcí asistenta pedagoga na ZŠ notné kritice:

- *„Nevím, jestli forma asistentů je ten nejlepší způsob. Myslím, že si na jejich přítomnost (žáci) hodně zvykají, stejně jako na některé úlevy (plynoucí žákům s PAS z jejich handicapu). V pracovním kolektivu jim (opět žákům s PAS) nikdo*

*úlevy dávat nebude a může to být pro ně hodně psychicky náročné. Psychické problémy je můžou stáhnout k návykovým látkám. Nejsem proti přítomnosti asistenta pedagoga, je to dobrá myšlenka, ale měl by se žákovi (s PAS) věnovat v případě potřeby, ne neustále. Avšak možná se v mém postoji projevuje vyšší věk, jsem ze „staré“ školy. “*

Mezi učiteli se pak objevili i odpůrci současného trendu integrace žáků se SVP:

- *„Žáci s PAS by se měli vzdělávat s žáky s PAS“*
- *„Celá současná politika integrace těchto dětí je na dvě věci. Paní Valachová (ministryně školství, mládeže a tělovýchovy) jí úplně rozvrací jednu jakžtakž fungující část školství – tedy speciální školy, které těmto dětem (žákům s PAS) dokázaly skvěle pomoci. Místo toho je „nacpou“ do normálních základek, kde nikdo nebude vědět co s nimi...! Školy to nezvládnou, učitelé ZŠ také ne a rodiče „normálních“ dětí taktéž. Půjde to do „kelu“ ...Tečka.“*

Střízlivější pohled na integrační politiku žáků s PAS pak nabídli další dva respondenti, kteří podmiňují začlenění těchto žáků optimálními podmínkami (i zázemím) integrujících ZŠ HVP:

- *„Podle mne je důležité, aby žáci s PAS mohli navštěvovat třídy s malým počtem žáků“*
- *„Naše škola má vysoký počet integrovaných žáků. V daných podmínkách je problémem zajistit plnění IVP a odlišných potřeb jednotlivců podporovaných individualismem a se zaměřením na výkon. V takovém prostředí je těžké integrovat žáky, natož pak začlenit žáka s PAS.“*
- *„Kdo chce být integrován, nechť je mu to umožněno, ale nenařizovala bych to povinně všem. Z praxe znám děti, které se ve škole trápí (nejde jim učení, často mají inteligenci hluboko pod průměrem), na asistenta nemají nárok a v hodinách se, s výjimkou TV (tělesné výchovy), trápí. Nerozumí sdělením učitele, cizí jazyky a ostatní naukové předměty jsou pro ně španělská vesnice. Nejsem schopni samostatně pracovat a vypracovat více než jednu úlohu za vyučovací hodinu (a tu ještě často jen opiší!). Udělování pětěk a opakování ročníku v takovém případě nic nevyřeší! Kdyby měli takoví žáci možnost mít více hodin HV, VV, TV, PČ (hudební, výtvarné a tělesné výchovy a pracovních činností), dí-*

*len, péče o pozemky, pocítí by častější úspěch a byli by více motivováni k dalšímu sebevzdělávání. Také by bylo žádoucí zavedení méně početných tříd, aby se těmto žákům učitel mohl snáze věnovat, takže by pak byli spokojenější nejen samotní žáci, ale též rodiče. O učitelích ani nemluvě“*

Jeden z oslovených pedagogů pak upozornil na problematiku komorbidit PAS s dalšími onemocněními

- *„Velmi složitá integrace je u dětí s mentální retardací (družící se s PAS) – lze zvládat na prvním stupni ZŠ, na druhém stupni se projevuje sociální izolace dítěte vzhledem k vrstevníkům“*

K tématu se potom konečně vyjádřila i pedagogická pracovnice vykonávající funkci asistentky pedagoga na jedné ze ZŠ:

- *„Na ZŠ by měli pracovat speciální pedagogové, kteří by vedli reedukaci a určovali metodické vedení asistentů pedagoga. Jako AP (asistent pedagoga) si někdy připadám bez podpory, bezprizorní...když si nevím rady nebo potřebuji poradit, jsem odkázána na SPC (speciálně pedagogické centrum), PPP (pedagogicko psychologickou poradnu)...Běžný učitel na ZŠ nemá ponětí o spektru poruch (autistického spektra) a postižení těchto žáků.“*

Jak vidno i z výše uvedených komentářů pedagogů, integrace žáků s PAS do HVP s sebou nese celou řadu úskalí i skutečností, jež je třeba do budoucna vyřešit či naopak eliminovat a cesta k efektivnímu začleňování žáků s těmito poruchami (ale i obecně dětí se SVP), respektive k plné spokojenosti všech složek edukace, tedy jak vyučujících pedagogů, potažmo pedagogických pracovníků a celých ZŠ, tak samotných dětí s těmito poruchami i jejich rodičů, bude ještě, minimálně v některých aspektech, dlouhá a trnitá. Navzdory uvedenému poznatku však cítíme, že se integrační politika ubírá správným směrem a jakmile překlene zmíněné „porodní bolesti“, přinese spoustu pozitivních hodnot pro všechny subjekty, jež se daného výchovně vzdělávacího procesu účastní.

## 6.2 Interpretace získaných dat

V předchozí kapitole jsme se seznámili s dílčími výsledky našeho dotazníkového šetření a získali tak velké množství dat, jež jsou pro náš výzkum klíčové, můžeme se nyní přesunout k jejich interpretaci ve formě určení potenciálního kauzálního vztahu mezi stanovenými proměnnými, a tedy k ověření formulovaných hypotéz.

K dosažení námi stanoveného cíle využijeme statistické metody pro analýzu nominálních dat, konkrétně nám v tomto směru bude nápomocen jednak test dobré schody chí kvadrát a taktéž test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, popřípadě pak jedna z jejích variací, a tedy test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

Jak uvádí Chráska (2007, s. 76), těchto testů významnosti lze využít v případech, kdy „analyzujeme a rozhodujeme o tom, zda existuje určitá souvztažnost (respektive závislost) mezi dvěma proměnnými.“ Ideálně se tedy hodí ke zpracování výsledků našeho dotazníkového šetření.

Jelikož jsme již získali potřebná data a stanovili statistickou metodu jejich analýzy, můžeme přistoupit k verifikaci jednotlivých, výzkumem stanovených, hypotéz:

### **HYPOTÉZA Č. 1**

**H<sub>0</sub>:** Učitelé, jež mají delší zkušenost práce s žáky s poruchami autistického spektra než jeden rok, vykazují stejné postoje k jejich integraci do ZŠ jako učitelé, kteří mají tuto zkušenost kratší či nemají žádnou takovou zkušenost.

**H<sub>A</sub>:** Učitelé, jež mají delší zkušenost práce s žáky s poruchami autistického spektra než jeden rok, vykazují vyšší míru pozitivních postojů k jejich integraci do ZŠ, nežli učitelé, kteří mají tuto zkušenost kratší či nemají žádnou takovou zkušenost.

První ze stanovených hypotéz zjišťovala případnou závislost postojů pedagogů ZŠ na délce jejich zkušenosti (praxe) s edukací žáků s PAS. Předpokladem v tomto směru byl kladnější vztah k integraci u těch učitelů, kteří pracují s těmito žáky delší dobu (v tomto případě déle než jeden rok) a měli tedy možnost integrovaného žáka lépe poznat a seznámit se s aspekty a specifiky jeho integrace, potažmo edukace.

K ověření formulované hypotézy využijeme výsledky, jež nám poskytly dotazníková položka č. 10 („Jak dlouho pracujete s žáky s PAS“) a dotazníková položka č. 12 („Jaký je Váš názor na integraci dětí s PAS do hlavního vzdělávacího proudu, tzn. běžných základních škol v ČR?“). Jelikož stanovené proměnné nabývají pouze dvou alternativních hodnot (kladného a záporného postoje k integraci dvou pedagogických skupin), statistickou metodou, jež za tímto účelem využijeme, bude test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

*Tabulka 46: Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát – postoj pedagogů k integraci žáků s PAS do HVP v závislosti na délce jejich praxe s nimi*

	Kladný postoj k integraci	Záporný postoj k integraci	$\Sigma$
Praxe s žáky s PAS 0 až 1 rok	10	6	16
Praxe s žáky s PAS 2 a více let	16	8	24
$\Sigma$	26	14	40

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Poznámka: Do výše uvedené tabulky byly zahrnuty i postoje pedagogů zaznamenané v kategorii „Jiné“, pakliže vyjadřovaly jejich obecnou volbu, jež učitelé nepodmiňovali dalšími kritérii. Výjimku v tomto směru tvoří respondenti (dva), kteří souhlasili s integrací žáků za předpokladu zřízení funkce asistenta pedagoga u integrovaných dětí s PAS v případě, že se na jejich škole tato osoba aktuálně vyskytuje (stanoveno dle odpovědi u položky č. 19)

Ačkoliv je celková četnost responzí v tabulce rovných 40, čili nepřesahuje danou kvótu pro možnost použití testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku (nýbrž ji pouze vyrovnává), druhá z podmínek, a tedy, že žádná očekávaná četnost v tabulce není nižší než 5, je splněna, a tudíž je možno tuto statistickou metodu pro naše účely použít.

Nyní si získané hodnoty dosadíme do vzorce pro čtyřpolní tabulku testu nezávislosti chí kvadrát:

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)} \quad (2)$$
$$\chi^2 = 40 \cdot \frac{(10.8 - 6.16)^2}{(10 + 6) \cdot (10 + 16) \cdot (6 + 8) \cdot (16 + 8)}$$
$$\chi^2 = 40 \cdot \frac{256}{139776}$$
$$\chi^2 = 40.0,0018$$
$$\chi^2 = 0,073$$

Vypočítaná hodnota  $\chi^2$  je tedy 0,073.

Nyní si určíme hladinu významnosti, kterou jsme si zvolili 0,05.

Stupeň volnosti pro čtyřpolní tabulku je vždy 1 ( $f = 2 - 1 \Rightarrow f = 1$ ).

Nalezneme kritickou hodnotu testového kritéria chí kvadrát a s ní porovnáme vypočítanou hodnotu  $\chi^2$ , a tedy:

$$\chi^2_{0,05}(1) = 0,073 < 3,841$$

Námi získaná hodnota  $\chi^2$  je nižší, nežli srovnávaná hodnota kritická  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ . Nemůžeme tudíž odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní, nulová hypotéza zůstává v platnosti a přijímáme ji. Z tohoto poznatku rezultuje, že zkušenost praxe (respektive její délka přesahující jeden rok) učitelů s edukací žáků s PAS nemá statisticky významný vliv na utváření jejich postojů k integraci těchto jedinců do HVP.



**HYPOTÉZA Č. 2**

**H<sub>0</sub>:** Učitelé, kteří absolvovali vysokou školu či kurzy ve speciálně pedagogické oblasti, volí ve stejné míře metodu strukturovaného učení při edukaci žáků s PAS jako učitelé, jež získali informace o problematice PAS pouze formou samostudia.

**H<sub>A</sub>:** Učitelé, kteří absolvovali vysokou školu či kurzy ve speciálně pedagogické oblasti volí častěji metodu strukturovaného učení při edukaci žáků s PAS nežli učitelé, jež získali informace o problematice PAS pouze formou samostudia.

Účelem hypotézy č. 2 je potvrdit či vyvrátit souvztažnost mezi získaným vzděláním pedagogů v oblasti PAS (ať už formou vysokoškolského studia či absolvováním krátkodobých kurzů, jež se na danou problematiku zaměřují) a jejich volbou metody edukace žáků s PAS. Konkrétním předpokladem v tomto ohledu pak byla potenciální vazba mezi vyšší informovaností ve sféře PAS a vyšší preferencí metody strukturovaného učení.

Obě nezbytné proměnné nám tentokrát poskytl dotazníková položka č. 4 („V rámci svého vysokoškolského studia a učitelské praxe jste se již zajisté setkal/a s problematikou poruch autistického spektra (dále jen PAS), jaké je Vaše dosavadní vzdělání v této oblasti?“) a dotazníková položka č. 26 („Jakou metodu výuky nejčastěji využíváte nebo byste doporučovali u integrovaných žáků s PAS?“), přičemž již dílčí výsledky druhé z uvedených otázek odhalily, že většina pedagogů obou předem stanovených kategorií preferuje u integrovaných žáků s PAS před metodou strukturovaného učení spíše pouze určitou podobu IVP s využitím služeb asistenta pedagoga.

My se však u této položky přesto nyní zaměříme na četnost volby metody strukturovaného učení mezi pedagogy, u níž se skutečně na obou stranách pedagogického spektra (na rozdíl od preferencí IVP u žáků s PAS oběma skupinami respondentů) objevily rozličné odpovědi, a stanovíme, zda se v tomto duchu jednalo o statisticky významný rozdíl. K tomuto účelu nám, stejně jako v předchozím případě, poslouží test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

Tabulka 47: Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát – volba metody strukturovaného učení u žáků s PAS v závislosti na dosaženém vzdělání/informovanosti učitelů ve speciálně pedagogické oblasti

	Metoda strukturovaného učení	Jiná metoda	$\Sigma$
Učitelé se vzděláním či absolvovanými kurzy v oblasti PAS	13	20	33
Učitelé, jež získaly informace o oblasti PAS samostudiem	7	37	44
$\Sigma$	20	57	77

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017

Výzkumem získané hodnoty si opět dosadíme do vzorce pro čtyřpolní tabulku testu nezávislosti chí-kvadrát:

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)} \quad (3)$$

$$\chi^2 = 77 \cdot \frac{(13 \cdot 37 - 20 \cdot 7)^2}{(13 + 20) \cdot (13 + 7) \cdot (20 + 37) \cdot (7 + 37)}$$

$$\chi^2 = 77 \cdot \frac{116281}{1655280}$$

$$\chi^2 = 77,0,0702$$

$$\chi^2 = 5,405$$

K vypočítané hodnotě  $\chi^2 = 5,405$  si opět zvolíme hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$  a přiřadíme stupeň volnosti 1, který je univerzální pro všechny čtyřpolní tabulky testu nezávislosti chí-kvadrát. Kritická hodnota je, jak jsme se již přesvědčili v předchozím případě, i tentokrát ustálena na hodnotě 3,841.

Nyní znovu obě hodnoty porovnáme:

$$\chi^2_{0,05}(1) = 5,405 > 3,841$$

Námi získaná hodnota  $\chi^2$  je vyšší nežli příslušná hodnota kritická, můžeme si proto dovolit odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Současně můžeme prohlásit, že mezi oběma proměnnými, a tedy „proškoleností“ učitelů v oblasti PAS a jejich volbou metody strukturovaného učení u žáků s těmito poruchami existuje jistý vztah. Nyní je tudíž naším úkolem zjistit, nakolik je tento vztah těsný.

K určení těsnosti vztahu mezi našimi proměnnými ve čtyřpolní tabulce využijeme spřízněný Fí-koeficient. Jelikož již máme testové kritérium  $\chi^2$  pro tuto tabulku vypočítáno, vyjádříme fí-koeficient jednoduše dle následujícího vzorce:

$$r_{\phi} = \sqrt{\frac{\chi^2}{n}} \quad (4)$$

$$r_{\phi} = \sqrt{\frac{5,405}{77}}$$

$$r_{\phi} = \frac{2,325}{8,775}$$

$$r_{\phi} = 0,265$$

Hodnota fí-koeficientu se může obecně pohybovat od -1 do 1, přičemž platí jednoduché pravidlo, kde „čím vyšší číslo je vypočítaná absolutní hodnota, tím vyšší je závislost mezi proměnnými“ (Chráska, 2007, s. 88). V našem případě jsme dospěli k hodnotě 0,265. Námi vyjádřená těsnost mezi výše uvedenými proměnnými je tedy pouze nízkého až středního charakteru.

**HYPOTÉZA Č. 3**

**H<sub>0</sub>:** Učitelé s kratší pedagogickou praxí spolupracují se specializovanými poradenskými zařízeními ve stejné míře jako jejich kolegové s delší učitelskou praxí.

**H<sub>A</sub>:** Učitelé s kratší pedagogickou praxí spolupracují ve větší míře se specializovanými poradenskými zařízeními nežli jejich kolegové s delší učitelskou praxí.

V rámci třetí ze stanovených hypotéz se pokusíme analyzovat a následně interpretovat vztah mezi délkou učitelské praxe a spoluprací pedagoga s dalšími edukačními složkami ve výchovně vzdělávacím procesu žáků s PAS, tedy výslednými hodnotami, jež nám poskytly dotazníková položka č. 3 („Vaše učitelská praxe čítá...“) a dotazníková položka č. 24 („Spolupracujete Vy či Vaše škola v otázkách poradenství a samotného výchovně vzdělávacího procesu integrovaného žáka/integrovaných žáků s PAS s dalšími zařízeními či složkami edukace?“).

Vzhledem k nízké četnosti jednotlivých variant responzí v případné kontingenční tabulce, se do třetice „omezíme“ pouze na čtyřpolní tabulku testu nezávislosti chí-kvadrát, kde si počet vazeb pedagogů na jednotlivá poradenská zařízení (popř. subjekty edukace) rozdělíme na dvě nabízející se alternativní „kvality“, mezi nimiž budou zaprvé figurovat seskupené responze učitelů, jež kooperují maximálně se dvěma dalšími složkami edukace, druhou variantu pak utvoří odpovědi těch respondentů zvolených kategorií, kteří spolupracují se třemi a více dalšími výchovně vzdělávacími složkami.

Tabulka 48: Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát – souvztažnost mezi délkou učitelské praxe a mírou spolupráce pedagogů s dalšími složkami edukace v rámci výchovně vzdělávacího procesu žáků s PAS

	Kooperace s žádnou až dvěma dalšími složkami edukace	Kooperace s třemi a více dalšími složkami edukace	Σ
Pedagogická praxe 0 až 15 let	23	19	42
Pedagogická praxe 16 a více let	13	24	37
Σ	36	43	79

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017

Dále budeme postupovat již známým tradičním způsobem. Zapišeme a dosadíme si získané hodnoty do klasického vzorce:

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)} \quad (5)$$

$$\chi^2 = 79 \cdot \frac{(23 \cdot 24 - 19 \cdot 13)^2}{(23 + 19) \cdot (23 + 13) \cdot (19 + 24) \cdot (13 + 24)}$$

$$\chi^2 = 79 \cdot \frac{93025}{2405592}$$

$$\chi^2 = 79,0387$$

$$\chi^2 = 3,0573$$

Zvolená hladina významnosti je opět  $\alpha = 0,05$ , stupeň volnosti rovněž jako v předchozích situacích 1. Pro tyto parametry je stanovena již známá kritická hodnota chí-kvadrát 3,841.

Nyní si tedy obě hodnoty porovnáme:

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,0573 < 3,841$$

Vypočítaná hodnota  $\chi^2$  je nižší než hodnota kritická, proto nemůžeme přijmout alternativní hypotézu (respektive odmítnout nulovou hypotézu) a přijímáme tudíž nulovou variantu hypotézy. Mezi délkou učitelské praxe a mírou kooperace učitele s dalšími složkami edukace tudíž neexistuje prokazatelný vztah.

#### **HYPOTÉZA Č. 4**

**H<sub>0</sub>:** Žáci s poruchami autistického spektra vykazují stejné výsledky ve všech oblastech výuky.

**H<sub>A</sub>:** Mezi úspěšností žáků s poruchami autistického spektra v jednotlivých oblastech výuky existuje statisticky významný rozdíl.

Je všeobecně známo, že jedinci s (zejména vysokofunkčním) autismem, často vynikají znalostmi (či schopnostmi) a nadměrným nadáním (intelektovými předpoklady) pro určitou oblast (např. matematika, fyzika, astrologie, ad.). Čtvrtá hypotéza se tedy zaměřuje na získání informace o případných rozdílech ve zvládnutí jednotlivých předmětů, popřípadě výukových oblastí u integrovaných žáků s PAS.

K tomuto účelu nám tentokrát postačily pouze hodnoty uvedené u dotazníkové položky č. 29 („Pokud vyučujete žáka/žáky s PAS, shledáváte, že lze určit předměty či oblasti výuky, jež se pro tyto jedince jeví složitější?“), které analyzujeme prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát.

Nejprve si hodnoty získané u dané položky uspořádáme do tabulky, kde uvedeme jak pozorovanou, tak očekávanou četnost responzí, tedy předpoklad shodné četnosti odpovědí pro všechny znaky, v našem případě pak jednotlivé oblasti výuky žáků.

Ze zapsaných hodnot si následně v tabulce vyjádříme jejich rozdíl (mezi pozorovanou a očekávanou četností), v dalším sloupci si jej umocníme na druhou a v poslední řadě pak dosadíme získané hodnoty do požadovaného dílčího vzorce:

$$\frac{(P - O)^2}{O} \quad (6)$$

Konečnou hodnotu  $\chi^2$  posléze vypočítáme součtem všech hodnot posledního sloupce tabulky neboli:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} \quad (7)$$

*Tabulka 49: Určení rozdílu mezi úspěšností integrovaných žáků s PAS v jednotlivých oblastech výuky*

Vyučovací předmět či oblast	Pozorovaná četnost (dále jen P)	Očekávaná četnost (dále jen O)	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Matematika, český jazyk	13	13,33	-0,33	0,1089	0,008
Výchovy (tělesná, hudební, výtvarná...)	19	13,33	5,67	32,1489	2,412
Naukové předměty (vlastivěda, přírodověda, prvouka...)	8	13,33	-5,33	28,4089	2,131
$\Sigma$	40	40			$\Sigma$ 4,551

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Poznámka: Do tabulky nebyly zahrnuty „nevyhraněné“ odpovědi respondentů ani odpovědi z kategorie „Jiná oblast výuky“, které vykazovaly vágní charakter.

Výslednou hodnotou je tedy  $\chi^2 = 4,551$ .

Zvolená hladina významnosti:  $\alpha = 0,05$

Stupeň volnosti vypočítáme ze vztahu:

$$f = r - 1 = 3 - 1 = 2 \quad (8)$$

V tabulkách testového kritéria chí-kvadrát jsme si vyhledali, že hodnota testového kritéria pro vypočítanou hodnotu  $\chi^2_{0,05}(2)$  je 5,991.

Nyní obě hodnoty  $\chi^2$  porovnáme:

$$\chi^2_{0,05}(2) = 4,551 < 5,991$$

Výsledná hodnota  $\chi^2$  je nižší nežli hodnota kritická, proto ani nyní nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu a přijímáme ji jako platnou. Na základě výše uvedených výpočtů jsme tedy odhalili, že mezi úspěšností (či naopak problémovostí) žáků s PAS v jednotlivých oblastech výuky na ZŠ HVP není statisticky významný rozdíl.

### **HYPOTÉZA Č. 5**

**H<sub>0</sub>:** Mezi integrovanými žáky s diagnostikovaným vysokofunkčním autismem (Aspergerovým syndromem) a žáky s jinou diagnostikovanou poruchou autistického spektra není ve směru jejich přijetí vrstevníky prokazatelný rozdíl.

**H<sub>A</sub>:** Mezi integrovanými žáky s diagnostikovaným vysokofunkčním autismem (Aspergerovým syndromem) a žáky s jinou diagnostikovanou poruchou autistického spektra existuje statisticky významný rozdíl ve směru jejich přijetí vrstevníky.

Poslední z výzkumem stanovených hypotéz se orientovala na oblast interakce žáků s PAS s ostatními vrstevníky ve třídách běžných ZŠ. Konkrétně pak analyzuje, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi přijetím integrovaných jedinců s odlišnými diagnostikovanými PAS (a tedy odlišnými projevy chování a stupni postižení v problémových oblastech třídy) kolektivem třídy, respektive zda jsou žáci s určitým typem diagnostikované PAS přijímáni tímto kolektivem lépe než jiní. V tomto ohledu jsme si proto odpovědi respondentů rozdělily na ty, které se vztahují k žákům s diagnostikovaným vysokofunkčním autismem, přesněji řečeno Aspergerovým syndromem a responze směřující k dětem s některou



z jiných diagnostikovaných PAS. Paradoxně se již na první pohled jeví záporněji postoje vrstevníků k žákům s Aspergerovým syndromem, tedy „mírnější“ formou autismu. Zda se však v této linii jedná o statisticky významný rozdíl, si ukážeme pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát.

Proměnné k ověření stanovené hypotézy i rozdělení jednotlivých znaků do tabulek nám zajistila položka č. 8 (Pakliže vzděláváte žáky s PAS, o jaký typ poruchy se u Vámi vzdělaného žáka jedná?) a položka č. 32 („Vzděláváte-li žáka/žáky s PAS, jaký vztah mají ostatní děti ve třídě k žákovi s diagnostikovanou pervazivní poruchou?“).

Jednotlivé interakce si uspořádáme (dle upraveného schématu u položky č. 32) do kontingenční tabulky:

*Tabulka 50: Kontingenční tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát - vztah vrstevníků k integrovaným žákům s různým typem PAS*

	Kladný, vstřícný, spolupracující, kolegiální	Neutrální s absencí komunikace či sociálních vazeb	Negativní, netolerantní, chladný až lhostejný	$\Sigma$
Interakce dětí s žáky s Aspergerovým syndromem	(18,81) 13	(12,54) 17	(5,64) 7	37
Interakce dětí s žáky s ostatními typy PAS	(11,19) 17	(7,46) 3	(3,36) 2	22
$\Sigma$	30	20	9	59

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v prvním čtvrtletí roku 2017*

Poznámka: V závorkách nad pozorovanými četnostmi jsou uvedené očekávané četnosti vypočítané součinem marginálních četností (vypsanych po bocích tabulky) poděleným četností celkovou (zapsanou v pravém dolním rohu).

Pro každé pole nyní kontingenční tabulky dále vypočítáme hodnotu dle následujícího vzorce:

$$\frac{(P - O)^2}{O} \quad (9)$$

Testového kritérium  $\chi^2$  potom vypočítáme jako součet těchto výsledných hodnot, tedy:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} \quad (10)$$

$$\chi^2 = \frac{33,7561}{18,81} + \frac{19,8916}{12,54} + \frac{1,8496}{5,64} + \frac{33,7561^2}{11,19} + \frac{19,8916}{7,46} + \frac{1,8496}{3,36}$$

$$\chi^2 = 1,795 + 1,586 + 0,328 + 3,017 + 2,666 + 0,550$$

$$\chi^2 = 9,942$$

Dospěli jsme k hodnotě chí-kvadrát 9,942.

Zvolenou hladinou významnosti je opět  $\alpha = 0,05$ .

Hladinu významnosti pro naši kontingenční tabulku vypočítáme pomocí vzorce:

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1) = (2 - 1) \cdot (3 - 1) = 2 \quad (11)$$

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti jsme si ve statistických tabulkách našli kritickou hodnotu testového kritéria, kdy:

$$\chi_{2,0,05}^2(2) = 5,991$$

Nyní zbývá jen porovnat obě získané hodnoty:

$$\chi_{2,0,05}^2(2) = \mathbf{9,942} > \mathbf{5,991}$$

Námi získaná hodnota je vyšší nežli hodnota kritická. Proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi typem diagnostikované PAS u integrovaných žáků a vztahem ostatních vrstevníků k těmto jedincům je prokazatelný a statisticky významný vztah.

Naší povinností je ještě určit, o jak těsný vztah se mezi oběma proměnnými jedná. K tomuto účelu využijeme koeficient kontingence  $C$ , který pomocí získané hodnoty  $\chi^2$  vypočítáme dle následujícího vzorce:

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{n + \chi^2}} \quad (12)$$

$$C = \sqrt{\frac{9,942}{59 + 9,942}}$$

$$C = \frac{3,153}{7,681 + 3,153}$$

$$C = \frac{3,153}{10,839}$$

$$C = 0,29$$

Koeficient kontingence  $C$  nabývá hodnot v intervalu od 0 do +1, přičemž platí, že čím vyšší je jeho hodnota, tím vyšší je stupeň závislosti (Chráška, 2007, s. 86). Z tohoto vyjádření rezultuje, že vypočítaná hodnota  $C = 0,29$  vystihuje pouze vztah nízkého charakteru mezi našimi proměnnými.

### 6.3 Shrnutí výsledků výzkumu a doporučení pro praxi

Výzkum organizovaný v rámci empirické části naší práce přinesl jednak očekávané, ale též nepředpokládané skutečnosti. Na jedné straně jsme dospěli k pozitivním poznatkům, kdy kupříkladu oblast spolupráce pedagogů s poradenskými zařízeními a ostatními subjekty edukace v otázce integrovaných žáků s PAS, stejně jako třeba jejich součinnost s rodiči těchto dětí, se ukázala být na vysoké úrovni. Kladně hodnotíme také ve větší míře prezentované pozitivní postoje oslovených pedagogů k integraci těchto žáků i následnou preferenci individuálního začlenění uvedených jedinců do kolektivu třídy. Jako potěšující můžeme zajisté označit i fakt, že převážná většina základních škol Zlínského kraje je v rovině didaktického zázemí na případnou integraci daného typu alespoň v bazální rovině připravena a rovněž disponuje osobou asistenta pedagoga, s nímž navíc většina pedagogů zvolených škol v dané záležitosti aktivně kooperuje. Zřízení funkce asistenta pedagoga na všech integrujících základních školách a jeho efektivní spolupráce s učitelem třídy, ale i samotnými integrovanými žáky je totiž, jak odhalil samotný výzkum, jedním z nedůležitějších aspektů úspěšné integrace.

Všechna získaná data však neskýtala obdobně příznivý charakter. Tři nejvíce „problémové“ sféry integračního (popřípadě edukačního) procesu, jež obnažil náš kvantitativní výzkum, si nyní uvedeme a pokusíme se navrhnout jisté kroky k jejich efektivní nápravě v praxi:

#### 1. Nedostatečná proškolenost pedagogů v oblasti poruch autistického spektra

Jako klíčově nezbytné se jeví zejména další vzdělávání, respektive školení pedagogů v oblasti poruch autistického spektra. Takřka polovina respondentů se, nezávisle na jimi uvedeném věku, v dané problematice nepovažuje za řádně proškolené a uvítala by absolvování odborných kurzů či seminářů s touto tematikou. Konzultace s odborníky, ale i zkušenějšími pedagogy v uvedené oblasti by byly jistě značným přínosem.

Jako mnohem efektivnější se však v tomto směru jeví získání patřičné praxe s žáky s pervazivními vývojovými poruchami ještě před jejich vlastní integrací. V tomto ohledu tedy doporučujeme praktická školení pedagogů, s možností exkurze či hospitace při výuce žáků s poruchami autistického spektra, nejlépe přímo ve školách a i jiných zařízeních, jež se na edukaci těchto jedinců specializují. Odpovídající míra teoretické informovanosti i praxe v dané oblasti by pak měla být poskytnuta také pedagogickým pracovníkům, zejména osobám vykonávajícím funkci asistenta pedagoga. Ti by měli být schopni pružně

a zároveň citlivě reagovat na potřeby integrovaného dítěte, jak v záležitostech výuky, tak ve sféře interakce jedince s ostatními dětmi třídního kolektivu.

Uvedená doporučení je pak žádoucí realizovat již v průběhu vysokoškolského studia pedagogů, kde by tyto osoby měly získat odpovídající „základnu“ k potenciální účasti na výchovně vzdělávacím procesu uvedených žáků v budoucí učitelské praxi.

## 2. Individuální přístup k žákům s poruchami autistického spektra

Druhý notně skloňovaný faktor úspěšné integrace, který se stal pojícím prvkem většiny položek zahrnutých v dotazníkovém šetření, byl individuální přístup k žákům s poruchami autistického spektra.

Před započítáním, ale i po celou dobu integračního i edukačního procesu žáka s diagnostikovanou pervazivní vývojovou poruchou je proto nutno analyzovat jeho současný stav, brát na vědomí individualitu tohoto jedince a citlivě reagovat na jeho specifické potřeby, a to nejen ve všeobecných otázkách vyučování, nýbrž i v jednotlivých problémových oblastech žáka s poruchou autistického spektra, a tudíž jednak v rovině jednotlivých předmětů výuky, ale i v liniích, které s vlastním vyučováním přímo nesouvisí. Mezi druhou kategorií můžeme zařadit například i eliminaci problémového chování integrovaného žáka či jeho komunikaci, jednání a obecné vztahy s vrstevníky mimo dobu vyhrazenou pro vyučování (např. o přestávkách, při obědě, při mimoškolních aktivitách apod.).

Aby mohly být efektivně uspokojovány specifické potřeby integrovaných žáků, doporučujeme dále snížit počet žáků integrujících tříd a naopak zvýšit počet kvalifikovaných a aktivně kooperujících asistentů pedagoga (popřípadě i osobních asistentů učitele), mezi něž by byla odpovědnost za náročnou práci s žákem s poruchou autistického spektra rozdělena. Samozřejmostí jsou v tomto ohledu odpovídající podpůrná (či vyrovnávající) opatření integrujících základních škol. Ač z dotazníkového šetření rezultovalo, že většina základních škol námi zvoleného kraje je na integraci žáka s pervazivní vývojovou poruchou v záležitosti didaktického zázemí relativně dobře připravena, valná část pedagogů připustila, že je v tomto edukačním segmentu stále možný jistý progres. Je tudíž nutno zaměřit se na zkvalitnění této složky kýžené „základny“ pro přijetí žáků s různorodými speciálními vzdělávacími potřebami, zajistit těmto žákům vhodné podmínky k výuce (rozložením „pracovního“ místa žáka počínaje a přehlednými prostory školy konče), jakožto i odpovídající učební a jiné pomůcky, a pokusit se i tímto způsobem kompenzovat, respektive minimalizovat handicap těchto jedinců.

### 3. Šikana žáků s poruchami autistického spektra

Třebaže jsme v tomto ohledu nezaznamenali statisticky významný rozdíl oproti ostatním vrstevníkům, je zřejmé i z názorů jednotlivých učitelů, že žáci s pervazivní vývojovou poruchou se častěji stávají oběťmi nežádoucího chování či jednání ze strany spolužáků.

Osvětě potenciální šikany těchto integrovaných dětí je tedy rovněž třeba mezi učiteli, učitelskými pracovníky (popřípadě i ostatními pracovníky školy), ale i samotnými žáky (a jejich rodiči) věnovat dostatečný prostor. K eliminaci tohoto negativního fenoménu mezi žáky může zajisté přispět větší (pozitivní) informovanost intaktních dětí o problematice poruch autistického spektra (zejména obvyklých omezeních a specifických projevech v chování, které daná duševní onemocnění provázejí). Je proto vhodné přimět všechny tyto osoby účastnit se praktických seminářů a přednášek z dané oblasti a celkově přiblížit dětem situaci integrovaného žáka, například formou společných her či aktivit zaměřených na tvorbu potenciálních modelových situací atp.

Na uvedenou snahu je pak žádoucí navázat i součinností s rodiči žáků třídy, detailně informovat i tyto osoby o obsahu integračního procesu, sumarizovat kroky i možné důsledky a nepříjemnosti z tohoto kroku plynoucí, nastítnit jim situaci z pohledu žáka s PAS (a tedy jedince s určitým postižením, které se projevuje zejména v komunikační a sociální sféře), apelovat na jejich empatii a zasadit se tímto o jakýsi zprostředkovaný preventivní výchovný stimul směrem k jejich potomkům.

## ZÁVĚR

Nejobecnějším cílem bakalářské práce bylo poskytnout jak teoretická východiska, tak empirický výstup z oblasti poruch autistického spektra. Tohoto cíle bylo, v rámci možností, dosaženo.

V teoretické části práce byly sumarizovány dosavadní poznatky ze sféry pervazivních vývojových poruch, jakožto i možnosti a specifika edukace a eventuální integrace žáků s těmito diagnostikovanými duševními onemocněními do hlavního vzdělávacího proudu českého školského systému.

Na teoretická východiska z dané oblasti pak navázala empirická část práce, která se zaměřovala na stav a průběh integračního procesu v praxi, konkrétně potom mapovala postoje pedagogů k dané problematice a analyzovala možnosti integrace žáků s poruchami autistického spektra do běžných základních škol Zlínského kraje. Zde se potvrdila vzestupná tendence posledních let v podobě začleňování jedinců s pervazivními vývojovými poruchami do těchto škol, kdy drtivá většina pedagogů v dotazníkovém šetření přiznala přímou interakci s některým z takto integrovaných žáků, což by byl ještě o pár dekad dříve nebylý úkaz.

Jak odhalil výzkum, zdaleka ne všichni respondenti z řad učitelských sborů však splňují předpoklady k edukaci těchto jedinců, stejně jako ne všechny základní školy jsou připraveny na jejich začlenění do svých třídních kolektivů. Aby mohla být integrace těchto dětí efektivní, je třeba splnit řadu dílčích aspektů, ať už se jedná o zajištění podpůrných (popřípadě vyrovnávacích) opatření, zřízení funkce asistenta pedagoga či vytvoření fungující kooperující sítě mezi učiteli, integrovanými žáky, jejich rodiči, spolužáky a vrstevníky (potažmo i jejich rodiči), poradenskými zařízeními a dalšími složkami edukace.

V integračním, respektive edukačním procesu žáků s poruchami autistického spektra je tedy stále prostor pro výrazný progres. Život a vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra však nemusí být do takové míry omezujícími a odlišnými od života a edukace intaktní populace, pokud své adaptační a empatické privilegium, jež nám, na rozdíl lidí s uvedenými poruchami, nebylo odepřeno, využijeme cíleně právě pro tyto mimořádné hloubavé jedince a pomůžeme jim snáze a lépe snášet příkoří moderní společnosti na cestě jejich strastiplným životem.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- ADAMUS, Petr, 2014. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-661-4.
- ATTWOOD, Tony, 2012. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vyd. 2. Překlad Dagmar Brejlová. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0193-9.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-37-3.
- BAZALOVÁ, Barbora, 2011. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5781-4.
- BAZALOVÁ, Barbora, 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3971-X.
- BENDL, Stanislav, 2003. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV. 197 s. ISBN 80-86642-08-9.
- TONY BOOTH AND MEL AINSCOW a EDITING AND PRODUCTION FOR CSIE MARK VAUGHAN, 2002. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Rev ed. Bristol: CSIE. ISBN 1872001181.
- ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ, 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál. 405 s. ISBN 978-80-7367-475-5.
- DUBIN, Nick, 2009. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Vyd. 1. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-553-0.
- HÁJKOVÁ, Vanda, 2005. *Integrativní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-86856-05-4.
- HOWLIN, Patricia, 2005. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál. 295 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-041-0.



- HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK (eds.), 2014. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0686-6.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- JAMES, I. M, 2008. *Aspergerův syndrom: mimořádní lidé - mimořádné výkony*. Přeložil Václav PETR. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-099-7.
- JESENSKÝ, Ján, ed., 1998. *Integrace - znamení doby: sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů*. Praha: Karolinum. Folia paedagogica specialis, II. ISBN 80-7184-691-0.
- KOCUROVÁ, Marie, 2001. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. s. 131. ISBN 80-7290-060-9.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, Iva STRNADOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ, 2012. *Cesty k inkluzi*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2086-2.
- PASCH, M. a kol, 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-054-2
- PREIßMANN, Christine, 2010. *Život s Aspergerovým syndromem: příběh psychoterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-688-9.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan, 2013. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.
- SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING, 2011. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-898-2.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
- STRUNECKÁ, Anna, 2009. *Přemůžeme autismus?*. Vyd. 1. Blansko: ALMI. ISBN 978-80-904344-0-0.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.

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

THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0215-8.

VALENTA, Milan, 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0698-5.

VÍTKOVÁ, Marie, ed., 2004 *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ, 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

WHO. Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. Revize, 2006. *Duševní poruchy a poruchy chování. Popis klinických příznaků a diagnostická vodítka*. Praha: Psychiatrické centrum. ISBN 80-85121-11-5.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

*APLA: Asociace pomáhající lidem s autismem* [online]. ©2011 [cit. 2016-12-16]. Dostupné z: <http://www.apla.cz/>

*Autismus.cz: Portál o poruchách autistického spektra* [online]. Praha, 2007 [cit. 2016-12-17]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/>

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. In: *Sbírka zákonů ČR*. 2016, ročník 2016, částka 10, číslo 27 [cit. 2016-12-22]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ČESKO. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. In: *Sbírka zákonů ČR*. 2011, ročník 2011, částka 56, číslo 147 [cit. 2016-12-22]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. In: *Sbírka zákonů ČR*. 2004, ročník 2004, částka 190, číslo 261 [cit. 2016-12-22]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast3>

ČESKO. Zákon ze dne 19. března 2015, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony [online]. In: *Sbírka zákonů ČR*. 2015, ročník 2015, částka 37, číslo 82 [cit. 2016-12-22]. Dostupné také z: <http://www.sagit.cz/info/sb15082>

JIRÁSKOVÁ, Markéta. 2015 Integrace žáka s PAS do MŠ, ZŠ nebo SŠ – žák se speciálními vzdělávacími potřebami [online]. In: *Rodinné integrační centrum* [cit. 2016-12-27]. Dostupné z: <http://www.ric.cz/assets/integrace-%C5%BE%C3%A1ka-s-poruchou-autistick%C3%A9ho-spektra.pdf>

ŠPORCLOVÁ, Veronika. Poruchy autistického spektra (PAS). In: *Autismus.cz: Portál o poruchách autistického spektra* [online]. 2007 [cit. 2017-01-01]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/poruchy-autistickeho-spektra/index.php>

THOROVÁ, Kateřina, 2007. Dětský autismus [online]. In: *Autismus.cz: Portál pro poruchy autistického spektra* [cit. 2016-12-07]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/detsky-autismus.html>

MKN Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2017. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. Praha, ©2010-2017 [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn-mezinarodni-statisticka-klasifikace-nemoci-pridruzenych-zdravotnich-problemu>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

APA	American Psychiatric Association. Americká psychiatrická asociace
APLA	Asociace pomáhající lidem s autismem
ČR	Česká republika
IVP	Individuální vzdělávací plán
HVP	Hlavní vzdělávací proud
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. Revize
PAS	Poruchy autistického spektra
PVP	Pervazivní vývojové poruchy
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
WHO	World Health Organization. Světová zdravotnická organizace

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Triáda postižených oblastí vývoje u PAS (Thorová, 2006, s. 58).....	21
--	----

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Pohlaví respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	100
Graf 2: Věkové rozhraní respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování).....	101
Graf 3: Délka učitelské praxe respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	102
Graf 4: Vzdělání respondentů v oblasti PAS (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	104
Graf 5: Interakce s žákem s PAS při výkonu práce (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	106
Graf 6: Počet vzdělávaných žáků s PAS (Zdroj: Vlastní zpracování).....	108
Graf 7: Typ PAS u respondenty vzdělávaných žáků (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	110
Graf 8: Věk integrovaných žáků s PAS (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	112
Graf 9 Délka praxe respondentů s žáky s PAS (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	113
Graf 10: Zájem pedagogů bez zkušenosti s edukací žáků s PAS o případnou budoucí interakci (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	114
Graf 11: Postoj respondentů k integraci žáků s PAS do HVP (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	116
Graf 12: Postoj pedagogů s délkou dosavadní praxe v edukaci žáků s PAS do jednoho roku k jejich integraci do HVP (Zdroj: Vlastní zpracování).....	118
Graf 13: Postoj pedagogů s praxí v edukaci žáků s PAS 2 a více let k jejich integraci do HVP (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	119
Graf 14: Preferovaná forma integrace žáků s PAS do HVP (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	122
Graf 15: Argumenty respondentů proti integraci žáků s PAS do HVP (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	124
Graf 16: Hodnocení integrace v ZŠ respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování).....	127
Graf 17: Úroveň didaktického zázemí oslovených ZŠ (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	129
Graf 18: Informovanost pedagogů v oblasti metod edukace a celkové práce s žáky s PAS (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	130
Graf 19: Přítomnost asistenta pedagoga ve třídách respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	135
Graf 20: Forma spolupráce učitelů ZŠ s osobou asistenta pedagoga (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	137
Graf 21: Postoj učitelů ZŠ k přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	139

Graf 22: Postoj učitelů ZŠ ke spolupráci s asistentem pedagoga (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	141
Graf 23: Postoj učitelů ZŠ bez praxe s žáky s PAS k případné spolupráci s asistentem pedagoga (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	142
Graf 24: Spolupráce pedagogů ZŠ s dalšími zařízeními či složkami edukace (Zdroj: Vlastní zpracování).....	144
Graf 25: Počet zařízení/ edukačních subjektů, s nimiž pedagogové ZŠ spolupracují (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	145
Graf 26: Srovnání pedagogů s rozdílnou délkou praxe ve směru spolupráce s dalšími složkami edukace (Zdroj: Vlastní zpracování).....	146
Graf 27: Počet interakcí s dalšími subjekty edukace u pedagogů s délkou praxe 0 až 15 let (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	148
Graf 28: Počet interakcí s dalšími subjekty edukace u pedagogů s délkou praxe 16 a více let (Zdroj: Vlastní zpracování).....	149
Graf 29: Spolupráce pedagogů s rodiči/ zákonnými zástupci žáků s PAS (Zdroj: Vlastní zpracování).....	151
Graf 30: Preferované metody výuky u integrovaných žáků s PAS (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	153
Graf 31: Chování a výkony integrovaných žáků s PAS při výuce (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	156
Graf 32: Nejvíce problémová oblast triády postižení u žáků s PAS (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	157
Graf 33: Vymezení nejvíce problémové oblasti výuky u žáků s PAS (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	159
Graf 34: Hodnocení náročnosti edukace žáků s PAS (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	161
Graf 35: Žáci s PAS jakožto potenciální oběti šikany (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	166
Graf 36: Vztah jedinců s PAS s ostatními dětmi ve třídě (Zdroj: Vlastní zpracování) .....	167



**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Porovnání světového klasifikačního systému MKN-10 s americkým DSM-IV (Thorová, 2006, s. 60) .....	30
Tabulka 2: Výhody a nevýhody integrace (Thorová, 2006, s. 367) .....	67
Tabulka 3: Srovnání integrovaného a inkluzivního vzdělávání (Kocurová, 2001, s. 13) .....	74
Tabulka 4: Pohlaví respondenta .....	99
Tabulka 5: Věkové rozhraní respondentů .....	100
Tabulka 6: Délka učitelské praxe .....	102
Tabulka 7: Vzdělání respondentů v oblasti PAS .....	103
Tabulka 8: Interakce s žáky s PAS při výkonu práce .....	106
Tabulka 9: Počet vzdělávaných žáků s PAS .....	108
Tabulka 10: Typ PAS u respondenty vzdělávaných integrovaných žáků .....	109
Tabulka 11: Věk integrovaných žáků s PAS .....	111
Tabulka 12: Délka praxe respondentů s žáky s PAS .....	113
Tabulka 13: Zájem pedagogů o případnou interakci s žáky s PAS .....	114
Tabulka 14: Postoj respondentů k integraci žáků s PAS do HVP .....	116
Tabulka 15: Postoj pedagogů s délkou dosavadní praxe v edukaci žáků s PAS do jednoho roku k jejich integraci do HVP .....	117
Tabulka 16: Postoj pedagogů s praxí v edukaci žáků s PAS 2 a více let k jejich integraci do HVP .....	119
Tabulka 17: Preferovaná forma integrace žáků s PAS do HVP .....	121
Tabulka 18: Argumenty respondentů proti integraci žáků s PAS do HVP .....	123
Tabulka 19: Hodnocení integrace v ZŠ respondentů .....	126
Tabulka 20: Úroveň didaktického zázemí oslovených ZŠ .....	128
Tabulka 21: Informovanost pedagogů v oblasti metod edukace a celkové práce s žáky s PAS .....	130
Tabulka 22: : Informovanost pedagogů v oblasti metod edukace a celkové práce s žáky s PAS – věková kategorie do 44 let .....	131
Tabulka 23: Informovanost pedagogů v oblasti metod edukace a celkové práce s žáky s PAS – věková kategorie nad 44 let .....	132
Tabulka 24: Přítomnost asistenta pedagoga ve třídách respondentů .....	135
Tabulka 25: Forma spolupráce učitelů ZŠ s osobou asistenta pedagoga .....	136

Tabulka 26: Postoj učitelů ZŠ k přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě .....	138
Tabulka 27: Postoj učitelů ZŠ ke spolupráci s asistentem pedagoga .....	141
Tabulka 28: Postoj učitelů ZŠ bez praxe s žáky s PAS k případné spolupráci s asistentem pedagoga .....	142
Tabulka 29: Spolupráce pedagogů ZŠ s dalšími zařízeními či složkami edukace .....	143
Tabulka 30: Počet interakcí s dalšími subjekty edukace u pedagogů s délkou praxe 0 až 15 let .....	147
Tabulka 31: Počet interakcí s dalšími subjekty edukace u pedagogů s délkou praxe 16 a více let.....	148
Tabulka 32: Spolupráce pedagogů s rodiči/ zákonnými zástupci žáků s PAS .....	150
Tabulka 33: Preferované metody výuky u integrovaných žáků s PAS.....	152
Tabulka 34: Preferované metody výuky u žáků s PAS - pedagogové, jež absolvovali vysokoškolské studium či krátkodobé kurzy ve speciálně pedagogické oblasti .....	154
Tabulka 35: Preferované metody výuky u žáků s PAS - pedagogové, jež získali informace o speciálně pedagogické oblasti pouze formou samostudia.....	154
Tabulka 36: Chování a výkony integrovaných žáků s PAS při výuce.....	155
Tabulka 37: Nejvíce problémová oblast triády postižení u žáků s PAS.....	157
Tabulka 38: Vymezení nejvíce problémové oblasti výuky žáků s PAS .....	159
Tabulka 39: Hodnocení náročnosti edukace žáků s PAS .....	160
Tabulka 40: Hodnocení náročnosti edukace žáků s PAS dle pedagogů, u nichž probíhá přímá interakce s těmito žáky .....	163
Tabulka 41: Hodnocení náročnosti edukace žáků s PAS dle pedagogů, u nichž neprobíhá žádná interakce s těmito žáky.....	164
Tabulka 42: Žáci s PAS jakožto potenciální oběti šikany .....	165
Tabulka 43: Vztah jedinců s PAS s ostatními dětmi ve třídě .....	167
Tabulka 44: Vztah žáků třídy k integrovaným jedincům s diagnostikovanou vysokofunkční formou autismu (Aspergerův syndrom) .....	169
Tabulka 45: Vztah žáků třídy k integrovaným jedincům s diagnostikovanou PAS jiného typu (Dětský autismus, atypický autismus, Jiná PVP).....	169
Tabulka 46: Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát – postoj pedagogů k integraci žáků s PAS do HVP v závislosti na délce jejich praxe s nimi.....	175

Tabulka 47: Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát – volba metody strukturovaného učení u žáků s PAS v závislosti na dosaženém vzdělání/informovanosti učitelů ve speciálně pedagogické oblasti .....	178
Tabulka 48: Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát – souvztažnost mezi délkou učitelské praxe a mírou spolupráce pedagogů s dalšími složkami edukace v rámci výchovně vzdělávacího procesu žáků s PAS .....	181
Tabulka 49: Určení rozdílu mezi úspěšností integrovaných žáků s PAS v jednotlivých oblastech výuky .....	183
Tabulka 50: Kontingenční tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát - vztah vrstevníků k integrovaným žákům s různým typem PAS .....	185

**SEZNAM PŘÍLOH**

- Příloha I Diagnostická kritéria pro dětský autismus dle MKN-10 WHO 1993 (Gillberg, Peeters, 2003, s. 37)
- Příloha II Diagnostická kritéria pro Aspergerův syndrom dle MKN-10 WHO 1993 (Gillberg a Peeters, 2003, s. 41)
- Příloha III CARS; Škála dětského autistického chování (Hrdlička, Komárek a kol., 2004, s. 93-94)
- Příloha IV Individuální vzdělávací plán – Rodinné integrační centrum (Jirásková, 2015)
- Příloha V Dotazník k empirické části bakalářské práce
- Příloha VI Seznam oslovených ZŠ Zlínského kraje v dotazníkovém šetření

## **PŘÍLOHA I: DIAGNOSTICKÁ KRITÉRIA PRO DĚTSKÝ AUTISMUS DLE MKN-10 WHO 1993 (GILLBERG, PEETERS, 2003, S. 37)**

Kvalitativní postižení v reciproční sociální interakci, které se manifestuje aspoň dvěma z následujících kritérií:

1. Neschopnost adekvátně používat kontakt z očí do očí, výraz obličeje, tělesné postoje a gesta k regulování sociálních interakcí.
2. Neschopnost rozvíjet vztahy s vrstevníky, které zahrnují vzájemné sdílení zájmů, aktivit, emocí.
3. Jen zřídka vyhledává a využívá jiných lidí pro své uklidnění při stresu nebo zármutku anebo zřídka nabízí útěchu a lásku jiným, když jsou smutní či zneklidnění.
4. Nedostatek spontánního vyhledávání sdílené radosti, zájmů nebo úspěchu s jinými lidmi.
5. Nedostatek socio-emoční reciprocity, který se projeví narušenou nebo deviantní reakcí na emoce jiných lidí; nedostatek modulace chování vzhledem k sociálnímu kontextu; či slabá integrace sociálního, emocionálního a komunikačního chování.

Kvalitativní postižení v oblasti komunikace, které se manifestuje aspoň jedním z následujících kritérií:

1. Zpoždění nebo úplná absence vývoje mluveného jazyka, který není doprovázené snahou kompenzovat nedostatek použitím gest či mimiky jako alternativního způsobu komunikace (obvykle nepředchází komunikační žvatlání).
2. Nedostatek spontánních symbolických her nebo (v mladším věku) společenských napodobovacích her.
3. Relativní schopnost iniciovat nebo pokračovat v konverzační interakci.
4. Stereotypní a repetitivní použití jazyka nebo idiosynkratické použití slov i vět.

Omezené, repetitivní a stereotypní vzorky chování, zájmů, aktivit, které se manifestují aspoň jedním ze čtyř následujících kritérií:

1. Silné zaujetí pro stereotypní a omezené zájmy.
2. Zřetelné nutkavé setrvávání ve specifických nefunkčních způsobech chování nebo rituálech.
3. Stereotypní a repetitivní motorické zvyky.
4. Zaujetí částmi nebo nefunkčními komponentami materiálů používaných při hře.

**PŘÍLOHA II: DIAGNOSTICKÁ KRITÉRIA PRO ASPERGERŮV  
SYNDROM DLE MKN-10 WHO 1993 (GILLBERG A PEETERS, 2003,  
S. 41)**

- Nepřítomnost klinicky významného všeobecného zpoždění v mluveném nebo receptivním jazyku nebo kognitivním vývoji.

Diagnóza vyžaduje, aby se jednotlivá slova vyvinula do dvou let věku nebo dříve a komunikační fráze byly používány do tří let či dříve.

Sebeobslužné dovednosti, adaptivní chování a zvědavý zájem o okolí během prvních tří let by měly být na úrovni srovnatelné s normálním intelektuálním vývoje.

Motorické schopnosti mohou být opožděné a motorická neobratnost je běžná (i když to není nezbytný rys).

Izolované speciální dovednosti často v souvislosti s abnormální roztržitostí jsou běžné, ale nejsou pro diagnózu nezbytné.

- Kvalitativní postižení v reciproční interakci (kritéria jako pro dětský autismus, viz také výše v příloze I)
- Omezený, repetitivní a stereotypní způsob chování, zájmů a aktivit (kritéria jako pro dětský autismus, viz také výše v příloze I)

**PŘÍLOHA III: CARS; ŠKÁLA DĚTSKÉHO AUTISTICKÉHO  
CHOVÁNÍ (HRDLIČKA, KOMÁREK A KOL., 2004, S. 93-94)**

<b>Oblast hodnocení</b>	<b>Sledované projevy</b>
<b>Vztah k lidem</b>	Sociální chování, zájem o kontakt s druhými lidmi, uvědomování si přítomnosti druhých osob.
<b>Imitace</b>	Hodnotíme míru schopnosti napodobit zvuky, slova, pohyby a činnosti.
<b>Emocionální reakce</b>	V položce hodnotíme přiměřenost emočních reakcí dítěte. Za abnormální považujeme, pokud se dítě pitvoří, pochechtává, pláče, křičí či se vzteká a vnější podnět neodpovídá projevům dítěte. Nebo naopak dítě nemusí vůbec emočně reagovat, většinu času se tváří strnule.
<b>Motorika</b>	Všímáme si zaujímání zvláštních pozic, stereotypních pohybů prstů, autoagresivního chování, kolébání se, točení se, chůze po špičkách.
<b>Užívání předmětů a hra</b>	Sledujeme, jakým způsobem si dítě hraje a jak zachází s věcmi. Zda hračky pouze neocucává nebo s nimi nebouchá a nehází.
<b>Adaptace na změny</b>	Posuzujeme schopnost dítěte přizpůsobit se nové situaci. Hodnotíme nepřiměřenost záchvatů vzteku při změně obvyklého programu (cesta do školy) nebo prostředí.
<b>Zraková reakce</b>	Všímáme si odlišností v zrakovém vnímání, patří sem pozorování předmětů z neobvyklých úhlů, zvýšený zájem o pohled do zrcadla a do světla.

<b>Sluchová reakce</b>	Posuzujeme odlišnosti v sluchovém vnímání. Nepřiměřenou reakci na běžné zvuky nebo naopak jejich ignoraci.
<b>Čichová, chuťová, hmatová reakce</b>	Do této položky spadá abnormní reakce na bolestivé podněty. Dále ochutnávání a očišťování nejdých předmětů a doteková fascinace určitými materiály.
<b>Strach a nervozita</b>	Hodnotíme přiměřenost úzkosti vzhledem k podnětu, který ji vyvolal. Patří sem nadměrná neadekvátní úzkost i naopak nedostatečně pocíťovaný strach v nebezpečných situacích.
<b>Verbální komunikace</b>	Položka se zaměřuje na verbální vyjadřování dítěte. Zda se dítě domluví slovy, ve větách či používá pouze zvuky. Mezi často se vyskytující abnormity v řeči patří používání žargonu, echolálie, záměna zájmen, útržky frází z televize či knížek, pervazivní dotazování či neologismy.
<b>Neverbální komunikace</b>	Posuzujeme úroveň mimoslovní komunikace. Neschopnost beze slov vyjádřit svoji potřebu nebo přání, bizarní gesta beze smyslu, nechápání gest či mimiky druhých osob.
<b>Úroveň aktivity</b>	Za abnormní považujeme hyperaktivitu s nutností nestálého pohybu nebo naopak výraznou „lenivost“.
<b>Úroveň intelektových funkcí</b>	Posuzujeme intelektový profil schopností a odchylky od normy.
<b>Celkový dojem</b>	Globálně hodnotíme frekvenci symptomů svědčících pro autismus.



**Poznámka:** Každá z uvedených 15 položek tabulky se hodnotí na stupnici od 1 do 4 podle frekvence a intenzity abnormních projevů v dané oblasti. Posléze se proveze součet bodů za všech patnáct položek, kdy do 30 bodů se nejedná o autismus, 30-36 bodů odpovídá lehké až středně těžké symptomatice, více než 36 bodů symptomatice těžké (Hrdlička a Komárek a kol., 2004, s. 93)

# PŘÍLOHA IV: INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN – RODINNÉ INTEGRAČNÍ CENTRUM (JIRÁSKOVÁ, 2015)

## INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN - VZOR

na rok 2010/2011

1. Jméno žáka :
2. Datum narození:
3. Škola: ZŠ
4. Třída: II.
5. Třídní učitel:
6. Vyšetřena SPC: 4. 2. 2008
7. Závěry a doporučení SPC:

### DA - VYSOCEFUNKČNÍ AUTISMUS

- integrace podle vyhlášky MŠMTČR č.j. 73/2005 Sb. ze dne 9.2. 2005 O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- forma integrace - individuální
- asistence ve všech činnostech dle Vzdělávacího programu základní školy
- přidělení asistenta pedagoga
- redukce učiva není nutná, modifikace podle potřeby
- viz. zpráva SPC

8. Integrace ke dni: 1. 9. 2009

9. Platnost do: 30. 8. 2010

10. Garant integrace za SPC a konzultant: Mgr. Markéta Jirásková, speciální pedagog pro PAS

### 11. Pedagogická diagnostika učitele:

M. se podle možností od počátku školního roku plně zapojuje do všech činností.

Po prázdninách se, podle slov rodičů, do školy moc těšila a cítí se v ní jako doma. Obavy měla jen s pobytem ve školní družině, které zmizely hned při prvním setkání s paní vychovatelkou školní družiny, ke které má z loňského roku pevný vztah.

Od prvních dní nového školního roku vnímáme velký posun v chování žákyně. Ke změně došlo především v rovině sociálního chování. Jedná bezprostředněji. Častěji a spontánně navazuje oční kontakt při rozhovoru s žáky i dospělými osobami. Vstřícněji a bez ostychu reaguje na pozitivní fyzický kontakt v běžných situacích a hrách dětí.

Stálé postupné zlepšování vnímáme i v rovině komunikační. A to v rovině formální i obsahové.

Proto očekávám posun v dílčích cílech pro oblast sociální i komunikační pro tento školní rok. Některé dovednosti bude třeba přesto dále upevňovat.

S většinou dětí má nadále pěkný vztah a je dětmi přijímána.

Zároveň důsledně dbáme na to, aby M. tohoto respektu zbytečně nezneužívala na úkor práv ostatních dětí. Což již většinou přijímá a po jednoduchém vysvětlení chápe a je ochotna respektovat. Proto k takovým situacím nedochází ve třídě v poslední době často.

Vnímáme možnosti uvolnění pomoci a možnosti poskytnutí prostoru pro větší samostatnost M. při většině běžných a z loňského roku dostatečně známých činností a postupů.

Proto jsme s AS, po vzájemné domluvě, mírně změnilly cíleně přístup a necháváme M. plnit mnoho těchto činností naprosto samostatně (tam, kde jsme přesvědčeny, že to zvládne.)

Je znát, že M. automaticky očekává, že jí AS s prací pomůže, má tendenci se na ni obracet, nebo od ní vyžaduje přesnější vysvětlení práce, či zopakování zadání ..., tak jak to bylo potřeba při mnoha pracích v první třídě. Zvláště v prvních týdnech reagovala nelibostí, když jí AS odkázala jen na uč., nebo odmítla se známou činností pomoci a nechala ji pracovat naprosto samotnou. Nakonec však práci zvládla správně a naplnila tak naše předpoklady. Dopomoc někdy potřebuje při formulaci toho, co od uč. potřebuje. Během prázdnin některá schémata pro konkrétní komunikační situace zapoměla.

S přibývajícím týdnem vnímáme, že tento krok osamostatňování byl načasován správně. M. reaguje mnohem samostatněji. A na jiný přístup si postupně zvyká.

Při některých pracích se rozhodla AS poodstoupit, aby se M. nerozptylovala otáčením na ni, aby alespoň z pohledu získala radu. Velmi to pomohlo.

Výhledově výukově očekávám obtíže spíše v Čj, kde letos přibude několik abstraktních pojmů.

Prozatím si osvojuje nové pojmy pomaleji a potřebuje více času. Přesto zatím zvládá učivo s dětmi. (Některé děti ve třídě mají s pochopením abstraktních pojmů potíže také – procvičují proto déle s celou třídou a M. nemá obavy s vlastní selhání)

V matematice prozatím procvičujeme učivo druhého pololetí první třídy. Přechod přes 10 nemá zautomatizován. Algoritmus zvládá s dopomocí.

V předmětu Člověk a jeho svět se rovněž projevují nedostatky v oblasti pojmů a slovní zásoby. Což se projevuje v individuálním zjišťování znalostí. Na daná témata není schopná mluvit „souvisle, samostatně“. Zapamatuje si však některé dílčí informace a reaguje při metodě otázka /odpověď. Zapojuje se podle svých možností do činnosti ve skupince, kde však většinu stěžejních úkolů přenechává ostatním.

Ve výchovách projevuje snahu. V pracovních činnostech je třeba ji někdy povzbudit k větší pečlivosti. Z výsledků má radost.

Ve všech předmětech je nadále pochopitelně hodnocena s individuálním přihlédnutím k jejím možnostem. Nicméně i zde jsme svůj přístup trochu změnily. Rozlišujeme práce dostatečně procvičené, kde již očekáváme určitou míru splnění. I to přijímá M. nelibě, neboť očekává, že dostane Smajlíka, za „jakoukoli práci“.

U většiny bodů IVP 09/10 jsem vycházela s IVP pro rok 08/09 a jeho příloh s přihlédnutím k současné situaci.

## 12. Konkrétní úkoly:

Bude pracovat podle osnov ŠVP ZŠ pro II. ročník.

### **A. Ve všech předmětech budou dodržována tato vzdělávací specifika:**

**Práce podle zásad strukturovaného učení:**

- **Struktura a vizualizace = Návěst samostatné práce a pracovního chování**
- Používání obojího zvýší samostatnost a porozumění, sníží závislost na učitelce, zlepšuje orientaci žákyně
- Důsledně vyžadovat a dodržovat
- Zvolený systém bez důvodu neměnit, dohodnutá pravidla dodržují všichni, tj. žákyně i dospělí, v případě nutnosti, změnu a důvod ohlásit předem
- **Vnímání pokynů a informací** – předpokládá se, že je schopna bezpečně zachytit jen jednořádkové, popř. jen první z mnohářádkových zadání! Proto:
- **Procesuální schémata** = vizuálně (konkrétně) rozřazovat činnost dle porozumění žákyně = postup = řada symbolů znázorňující jednotlivé kroky (+ vizuálně znázornit počet úloh) = vizualizovat pomocí tabulky, kartičky, přehledů, obrázkových textů,...

aby bez slovního pokynu bylo zřejmé, jak má pracovat a tím předejít závislosti na pokynech = slovní pokyny postupně snižovat

- na pro M. dobře dostupném místě - je připevněn u rozvrhu, nebo na místě vykonávání práce, nebo na lavici
- dobře rozfázovat, aby zažila úspěch
- počet fází se odvíjí od porozumění a náročnosti činnosti
- čím více procesuálních schémat, tím je samostatnější
- ve všech předmětech, o přestávkách, při školních akcích...
- procesuální schémata obrázkové, ale již i slovní
- využívat různou velikost písma, barvy písma, umístění na ploše
- z počátku využití s dopomocí AS, postupně M. sama
- je to formou řady samostatných obrázků, nebo řadou spojených obrázků, které se dají po vykonání postupně přehýbat nebo zakrývat, nebo je to forma leporela, ideální je karis blok, který zároveň připravuje dítě na schopnost vést si poznámky, svůj diář!!!... volba podle konkrétní situace (např. v Pč nelze, aby měla volné kartičky = rozhází se), konkrétní příklad: zalévání květin = obrázky: 1. konvička, 2. umyvadlo, 3. napouštění vody, 4. zalévání, 5. uklizení
- u pravidelně opakujících se činností, u kterých je potřeba
- u nové činnosti, pokud je potřeba
- u nového učiva, pokud je potřeba
- u složitějších instrukcí = různé postupy při práci, nácvik dovedností, nácvik sociálních dovedností
- pokud úkol zvládá a je opakovaný, známý, je možno pokusit se vykonat ji už bez procesuálního schématu
- pokud je to speciální činnost např. zalévání květin, je třeba symbol pro tuto činnost připevnit k rozvrhu dne, AS: připomene „*Dnes zaléváš kytičky.*“ a popř. nasměruje k místu s procesuálním schématem
- při práci na tabuli, do sešitů ... = strukturovat vizuálně důležitost jednotlivých informací = rozlišení podstatného a nepodstatného = zrychlí jí to orientaci
- co už bylo napsáno a není třeba, lépe z tabule smazat
- Informace sdělované verbálně co nejvíce zestručnit = jednoznačné pokyny- nezahlcovat verbálně!!! platí pro všechny, s kterými se setkává
- **Strukturou** rozumíme i zakrytí papírem, místa, které zrovna neděláme
- **Vizualizace = zvýraznění**
  - = dát do oddílků
  - = společné vypočítání a ukázání na prstech kolik úkolů zadání má (+ jejich vyjmenování a spojení tak s danou číslicí pro pořadí)
  - = při mazání tabule je nutno označit smluveným znakem začátek a konec toho, co je třeba smazat
  - = vizuálně označit začátek a konec činnosti:
    - naznačit ve všech sešitech tečkou vždy stejné barvy začátek a konec řádku, na který bude M psát • \_\_\_\_\_ •
    - naznačit tečkou vždy stejné barvy začátek a konec na řádcích, kde práce začíná a kde končí  
• \_\_\_\_\_ •
- + dohodnutá barevná značka označující změnu místa k ukončení práce (práce se časově nestihla a je třeba pracovat na něčem jiném) = změna!!! (kam, zváží podle situace pedagog. prac.) interně je domluveno, že všechny tyto symboly má na starosti AS (pokud tak neučiní už uč.)



- na základě zadání učitele si již značky dělá M. sama, AS jen kontroluje a popř. upozorňuje
- **Orientace v běžných sešitech** – opakující se postup:
  - o vynechat řádek od naposled popsaného řádku
  - o na další napsat tečku (= řádek na něj se bude psát)
  - o k tečce podle tabule datum
  - o pod datem začíná práce
  - o na nové straně nevynechávat řádek a hned tečku, ...
- **Denní režim /Rozvrh** – týdenní schéma:
  - Plocha je trvale umístěna na stěnu v laminátové folii na místě viditelném ze všech míst třídy, je tedy dostupná pro všechny žáky
  - Vedle sebe jsou nahoře nadepsány všechny pracovní dny v týdnu
  - Pod každým dnem jsou ve sloupci pod sebou v barevných okýncích jen zkratkou (z prostorových důvodů a proto, aby nenaučila používat oficiální zkratky předmětů) vypsány předměty podle rozvrhu, svačina, oběd, každý týden opakující se činnosti ve škole (svislé řazení shora dolů odpovídající způsobu předchozího rozvrhu kartiček na suchý zip)
  - V případě, že má M. nějakou třídní službu – nad každý den je vlepena kartička se službou odpovídající barvě, které je přiřazena dané službě na nástěnce ve třídě pro všechny děti
  - Barva předmětu stále odpovídá barvě značek na sešitech a učebnicích
  - Dole na ploše je nakreslen domeček
  - Ráno je u něj izolepou shora přilepena postavička holčičky, které dala M. jméno
  - M. každé ráno přilepí holčičku na dané místo k názvu příslušného dne
  - Po ukončení vyučování odlepi holčičku a umístí ji do domečku = odchází také domů
  - V letošním roce přibýly značky pro odpolední kroužky, které M. navštěvuje v rámci školy
  - Změnu rozvrhu značíme nejpozději ráno, pokud o ní víme na počátku týdne, je na daném dni již v pondělí a to přeplepením daného počtu hodin rozvrhu pruhem na němž je napsáno, co změnu způsobuje
  - To umožňuje vizuálně vyjádřit, změny a konané akce v průběhu celého týdne
- **Stálé pracovní místo**
  - Pro výkon samostatné práce a práce ve dvojici, s větším počtem žáků apod.
  - M. sedí relativně na stejném místě jako v 1. tř., ale nejsou už spojeny dvě lavice, je mezi nimi mezera jako u ostatních lavic třídy = M. sedí s AS v samostatné lavici
  - Třída je pomyslně rozčleněna na část pro práci v lavicích, na část pro práci na koberci, na část pro práci před tabulí a na místo u a za učitelským stolem (vizuálně jdou rozlišit rozmístěním nábytku) – rozmístění jsme cíleně kvůli M. nechali stejné z loňského roku
  - Dvojice nejsou dány stabilně a střídají se podle obsahu hodiny, někdy i několikrát za hodinu, nemají tedy ani jasně dané místo, je to tak nastaveno od počátku, M. to přijala spontánně a bez obtíží
  - Při práci ve skupině měla skupina loni vždy své stejné místo, v letošním roce tomu nechávám volný průběh, M. stejné místo skupiny důsledně nevyžaduje
- **Členění pracovního místa, chystání a uložení učebnic, sešitů ...**
  - Na kraji lavice vždy na stejném místě se značkou je hromádka s potřebnými věcmi na hodinu (i v průběhu hodiny)
  - **Hromádka s potřebami na hodinu na lavici včetně pouzdra má mít jasně dané trvalé pořadí = naučit jako básničku, co následuje po čem = o přestávce jmenuje první (nejlépe největší) učebnici či sešit a položí na lavici, jmenuje druhou a pokládá, pokud**

některá z řady chybí, řekne jen „Ne.“ a jmenuje následující. Poslední vyjmenuje pouzdro.

- Věci, které již není třeba odkládat podle pokynů učitele na domluvené místo (aktovka, pod lavici, ...)
- AS podává stručné informace – „*Paní učitelka.*“, „*Do lavice.*“
- Věci pod lavicí musí mít své vždy stejné místo, aby na požadavek přesně hmátla a správně vzala !!! = pod lavicí připevněn plastový šuplík – na papírové položky; + během hodiny na okraji lavice umělohmotný košík na některé psací potřeby (fixy k označování, fix na tabulku ...) a po vyučování jej ukládá M. na dané místo do lavice,
- Pero ukládá vždy do svého otevřeného pouzdra a to i během práce při drobném přerušení (např. počítání příkladu na prstech) – AS důsledně vyžaduje
- **Klid ve třídě** – M. si umí většinou říci; za M. lavicí žáci nesmí procházet
- **Stanovení pravidel**
- Pro pobyt ve třídě, v jednotlivých předmětech, o přestávkách, v jídelně, ve školní družině, jiných akcích třídy a školy
- Důsledně vyžadovat a dodržovat
- Zvolený systém bez důvodu neměnit, v případě nutnosti, změnu a důvod ohlásit předem, dohodnutá pravidla dodržují všichni, tj. žákyně i dospělí
- **Pravidla k zadávání práce**
- Učit porozumění pojmů, situacím - vycházet z názoru a známých situací
- Důsledně ověřovat, zda porozuměla - nutná zpětná vazba, nespolehat se na přitakání
- !!!!Má tendence k nadměrně doslovnému chápání víceznačných sdělení !!!
- Vždy dokončit zadanou práci, bezdůvodně neodkládat, nepřerušovat
- Je-li nezbytně nutné práci přerušit, provést modifikaci značkou
- **Nutný čas pro zpracování informace, zadání práce!!!**
- Zpracovává přijaté informace cca 14 s. = pokud ji během toho vyruším, nebude schopna pokračovat dál ve zpracovávání informace, „restartuje“ a začne ji zpracovávat úplně od počátku!!!
- **Důsledně domýšlet kritéria hodnocení**
- Vymezit je předem nahlas - rozsah a kvalita práce
- **Respektovat individuální tempo**
- Individuální tempo lze ovlivnit pomocí struktury a vizualizace
- **Členění hodiny**
- Časté střídání činností
- Úměrně rozdělit na: práci s asistentkou, práci samostatnou, práci frontální
- Vždy s vizuálními pomůckami (tabulky, kartičky, obr.,...)
- **Respektovat potřebu pohybu**
- Ale usměrnit; pokud si M potřebuje poskočit, dovolit jí to s jasnými pravidly, AS ukáže prsty: raz, dva, tři na to si M vždy poskočí (= 3x), zavře pěst a ukáže prstem směrem dolů = sednout, pokud Maruška odmítne přestat: AS: „*Dost*“ a v krajním případě M vezme a posadí
- **Rozdělení pozornosti mezi učitele a asistentku**
- Hlavní slovo má učitel; práci zadává, zpřesňuje a ukončuje učitel; AS je jen nápomocna a vede k využití modelového scénáře
- Pokud M. nerozumí zadání nebo neví jak dále, nemá AS suplovat přijetí informací od učitele, neopakuje, nevysvětluje znovu, ale říká: „*Nevím, zeptej se paní učitelky.*“ nebo „*Nerozumíš, nevíš, co máš dělat, zeptej se paní učitelky.*“
  - Aby tak M. byla vedena k vědomí, že musí vnímat zadání!
  - Že nemá očekávat všechny pokyny od asistentky.
  - A je to ona, která si získává potřebné informace k práci přímo od učitele.

- = osvojit si zvednutí ruky a otázku
- měla by pochopit, že ať je to právě kdokoli (i suplující osoba), je to učitel stojící u tabule, kdo řídí hodinu a její práci
- Pokud dává učitel informace žákům, nemůže mluvit M. s AS, i kdyby to bylo k tématu; AS: „*M, dost. Poslouchej paní učitelku.*“
- **Dopomoc AS** vždy jen u první části zadané práce, dál by měla pracovat sama bez dopomoci asistentky
- **Rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností**
  - Ve všech předmětech
  - Opírat se o intelekt
  - Nepředpokládat, že bude generalizovat
  - Nacvičovat nejprve v modelových situacích podle malých komunikačních scénářů, postupně přenášet do reálu (prosba o ..., poděkování, vzkaz, požádání o uvolnění místa, omluva, přání, ...)
  - Soustavně upevňování očního kontaktu s dospělou osobou, spolužáky
  - Nedopustit sociální izolaci, předcházet situacím, kde by mohlo dojít k posměchu ostatních, předcházet situacím, kde by mohlo dojít k vyčleňování
  - Nacvičování posuzování vlastního chování = stanovit pravidla, vycházet z konvencí, vytvořit škálu pro záznam, jsou-li porušována, pravidelně vyhodnocovat !!!
  - Udržet nit krátkého hovoru
  - Krátce se přizpůsobit posluchačům
  - **Samostatně požádat** – podle ode všech důsledně dodržovaného modelového schématu „*Paní učitelko, prosím vás ... Paní učitelko, můžu...*“
  - **Vyřídít vzkaz** - podle ode všech důsledně dodržovaného modelového schématu
    - nejprve cíleně ve třídě ve dvojici asistent-M: „*Běž za paní učitelkou a řekni jí ...*“
    - později do jiné např. třídy podle ode všech důsledně dodržovaného modelového schématu, který se naučí; před odchodem je s M zopakován s vizualizací = na prstech spočítáme, co vše je třeba udělat:
      - zaklepat a počkat na vyzvání uvnitř
      - vejít do třídy
      - pozdravit
      - vyřídít vzkaz popř. počkat na odpověď „*Paní učitelka XY vám ...*“
      - poděkovat a rozloučit se
  - **Nácvik základních konvencí** - používat slovíčko „*S dovolením, ...můžu...*“; začít při společném sedání do kruhu – naučit říci si o uvolnění místa podle přesného důsledně dodržovaného schématu:
    - oční kontakt
    - oslovení
    - „*S dovolením.*“ Nebo „*Promiň.*“ ... „*Prosím.*“ podle situace
    - „*Děkuji.*“
  - **Případ, kdy se M pro něco zlobí** - opakovat „*M, nic se neděje.*“
  - **Odmítání dokončit práci – zlobí se** „*M, dost!*“ „*M, práce!*“ + zaťukat na sešit, kde je zadaná práce, nevysvětlovat, možno ukázat, kde, v kterém místě práci přerušila
  - **Učit čekat** - nesplnit požadavek okamžitého strhnutí pozornosti na sebe hned, cíleně tak vést M. k schopnosti počkat se svým momentálním požadavkem
  - „**Proč?**“ - M má někdy sklon k „dirigování“ – po zadání práce se může ptát „*Proč?*“, odpověď je jasná „*Protože paní učitelka řekla*“, nerozvádět, nediskutovat
  - **M se hlásí... chce něco sdělit** - pedagogický pracovník nemá v té chvíli začínat interakci !! M. má připravenou myšlenku, pokud já položím otázku dříve než mi ji



sdělí, přeruším její myšlenkové připravené schéma, nebude schopná nejen odpovědět, ale asi ani říci, co chtěla.

- **Uvědomění si sebe** – náročné – respektovat, že je naučená pro vnímání vlastního hlasu ve shluku zvuků ohmatávat hrudník, aby cítila vibrace, nebo vydávat zvuky - o přestávce na chodbě, nebo při vstupu do tělocvičny, aby slyšela svůj hlas a nabrala jistotu
- **Rozdělení dětí do skupin**
- Skupiny jsou rozděleny většinou do uč. daných skupin na nejméně 1- 2 měsíce
- Jejich změna je hlášena dětem předem, M. s tím nemá potíže

#### □ **Porozumění textu**

##### **Nácvik**

- Je to individuální práce AS v průběhu vyučování, přestože jiné děti budou dělat jinou práci
- Týká se každé věty
- **Jednoduchá věta**
  - barevné odlišení kategorií:
  - KDO
  - DĚJ, ČINNOST, SLOVESO
  - CO DĚLÁ, PŘEDMĚT
  - ke každé této kategorii vyrobena kartička s jinou smlouvanou barvou
  - M má kartičky při čtení před sebou a na nich položené pastelky těchto tří barev
  - asistentka se na jednotlivé kategorie ptá
  - pastelkou do knihy kreslí tečky příslušné barvy
  - Potom odpovídá na otázku asistentky a skládá větu, při které si pohybuje s kartičkami
- **Složitější věta**
  - Přidat další kartičky dalších kategorií každou v jiné barvě:
  - KDE, KDY
  - opět u každé věty, je třeba ťuknout na kartičku
- **Významově neznámá slova v textu**
- **Jeden z vyzkoušených postupů:** samostatně vypsát, nebo označit v textu slova, jejich význam děti naznačí; sejít se do skupin, navzájem slova přečíst a vysvětlit si, vysvětlená označit tužkou fajfkou, zbylá, která nezná nikdo ze skupin mají za úkol zjistit u jiné skupiny nebo dospělého, M. by měla poté zopakovat smysl slov – u všech slov se to nedaří
- **Osvojování nových pojmů** (odborných)
- Respektovat delší čas k osvojení, důsledně opakovat
- **Orientace v textu, jeho reprodukce**
- Zpočátku reprodukce slyšeného, později reprodukce psaného textu
- za pomoci vizualizace nejprve obrázky, později pomoci návodných otázek, nakonec reprodukce bez návodných otázek
- Neučit se z paměti text bez porozumění !!! - vysvětlení nových a neznámých pojmů (procvičovat v doplňovačkách a na obrázkovém textu apod.)
- **Vnímání a zapamatování obsahu obrázku z tabule**
  - AS cíleně směřuje systematicky zleva doprava pozornost M. na obsah obrázku – buď přímým nasměrováním na místo, nebo otázkami k tomu, co na obrázku AS vidí a M. hledá
  - M. vysloví potichu (popř. na chodbě nahlas)
  - Důležité věci mohou znovu zopakovat, popř. M. vyjmenuje AS, co si z obrázku pamatuje



- Uč. Předem upozorní AS na podle cíle práce důležité prvky na obrázku
- Následná práce se třídou – většinou ověřovací rozhovor, nebo konkrétní práce s obsahem obrázku
- **Hry s pravidly**
- Rozfázovat, vizualizovat, do schématu je-li třeba
- **Možnost volby**
- Mezi dvěma věcmi či jednoduchými situacemi = zvýšení samostatnosti a nezávislosti na jiných
- **Pojem práce**
- Nepoužívat pojem úkol (má více konkrétních významů, které by mohly mást), pojem práce má širší charakter
- **Pojem „Chyba!“** – je srozumitelné, nepoužívat slovo špatně!!! Co je to špatně? Možnost záměny významu : Bylo mi špatně.
- **Případy typu: Vyber si z řady ...**
- Děti s autismem vždy zvolí počáteční v řadě, proto AS nasměruje na to, co je potřeba

#### **B. V konkrétních předmětech:**

##### **Český jazyk**

- **Diktáty**
- Je-li to možné, vedu děti k tomu, aby výsledek diktátu znaly hned a samy viděly, kde chybují, i když je jasné, že pro některé je oprava náročným úkolem, proto mají prostor k tomu, aby si po dokončení a novém přečtení diktátu samy diktát podle tabule nebo učebnice červenou pastelkou opravily
- Pro M. byla nesnadná oprava podle tabule, AS zapisuje diktát zároveň s dětmi na papír, který M. ve chvíli určené pro opravu podá, M. perem ťuká na daném místě v sešitě a následně i na papíře a kontroluje postupně celý diktát, chybějící doplňuje, chybná opravuje (pastelkou, jako všechny děti)
- Pokud nebude zvládat tempo třídy – může na diktáty odcházet do jiné místnosti, v takovém případě diktuje domluvený diktát (bez dopomoci) AS v plném, nebo redukovaném rozsahu; (pokud bude odcházet do rozvrhu ten den bude přidána značka pro diktát, aby předem věděla, že bude odcházet ze třídy); nedoporučuje se psát redukovaný diktát v rámci třídy, neboť M vynechaný text i tak bude vnímat a rozhodí ji slova diktovaná ostatním žákům
- **Práce s chybou**
- Oprava písemných prací
  - Uč. označí slova s chybou tužkou – žák opraví sám
  - Nezvládne-li sám, uč. mu pomáhá + zdůvodnění
  - Chybně napsaná slova možno přelepit a nadepsat správný tvar
  - Notýsek na chybná slova
  - Někdy nevysvětlovat a nechat desetkrát napsat + zvýraznění červeně správného tvaru
- **Dělení slova na slabiky**
  - Jedna ruka je dlaní dolů pod bradou
  - Říká slovo – brada se po slabikách posunuje dolů
  - Druhá ruka na prstech vypočítává počet slabik
  - Zapsat počet slabik nad slovo
  - Druhé říkání slova s držením ruky pod bradou
  - Zaznačení dělicí čára do slova mezi slabiky
- **Psaní i/y po měkkých a tvrdých souhláskách**
  - Tvrdé a měkké kostky se slabikami

- Uč. předřikává dvojice slabik a žák mačká podle toho správnou kostku
- Vyhledávání slov s danou slabikou + mačkání kostek
- Určování slabik – na začátku, posléze na konci, pak teprve uprostřed
- **Zvukové i grafické rozlišení délky samohlásek**
  - Podtrhování dlouhých s. v textu + zdůraznění délky ve výslovnosti
  - Doplnění samohlásek do textu
  - Grafické znázornění krátkých (tečka) a dlouhých slabik (svislá čárka), uč. diktuje slova, ž. píše jen záznam – nácvik slov pro diktát
- **Audiomotorická koordinace – práce s bzučákem (jen v AND)**
  - Rytmičká cvičení beze slov – nápodoba slyšeného
  - Přehrávání bzučákem učitelem předřikávaných slov
  - Opačně – učitel zadává rytmus žák volí vhodná slova
  - akustické vyznačování slov – záznam rytmu slov (podle potřeby i ve třídě)
- **Texty na čtení s malými velikostmi písmen**
  - Pokud je to vhodné zvětšit kopírováním nebo vytváření speciálních PL s většími mezerami pro řádek
- **Práce v třídní knihovně**
  - Knihy jsou v polici tématicky rozčleněny, každá skupina má přidělenou barvu, která je vyznačena na hřbetech knih

### Matematika

- **Číselná řada**
  - Na lavici označit místo, od kterého začne skládat první kartičku
- **Počítání s přechodem přes základ 10**
  - Využito procesuální schéma
    - práce s kolečky ve dvou řadách po 10
    - + xy, - xy
    - na kolečkách připravíme počet, ke kterému přičítáme nebo odčítáme, uč. řekne „*Nachystáme xy*“ nebo jen „xy“ – děti už vědí, že si mají nachystat ...
    - uč. řekne: „ + yx“ a ukážeme si důsledně všichni na prstech kolik chceme přičíst nebo odečíst
    - „*Kolik mi chybí (chlívečků) do 10?*“ nebo „*Kolik musím nejprve odečíst do 10?*“
    - děti odpovídají (např. u 8 mi chybí do 10 dva, u 13 odečítám nejprve 3)
    - uč. po nich zopakuje a zároveň s dětmi tolik „odebírám“ na prstech - např. dva „*Do 10 chybí dva, odebereme na prstech dva a kolečka dáme do 10 dvě.*“ apod. – děti zároveň provádí
    - podíváme se na prsty „*Kolik mi chybí ještě dočíst nad 10?*“
    - děti řeknou, uč., zopakuje, stále ukazuje s dětmi na prstech, „*Nad 10 přidáme ještě xy*“ děti provedou na kolečkách
    - „*To je dohromady?*“
    - děti odpoví. Uč.: „*Takže (např.) 8 + 5 = 13*“
    - „*Mažeme*“ – Děti vědí, že maže to, co jsme počítali a nechají ono předem domluvené a dnes procvičované číslo, ke kterému dokola dočítáme nebo z něj odčítáme
    - v případě, že výchozí číslo střídáme, říká uč. „*Mažeme. Dáme xy.*“
    - **bez těchto postupných kroků M. jen mechanicky doplňovala kolečka bez chápání systému, nyní je stále nutné opakování, neboť při samostatném počítání si automaticky dočítá na prstech po jedné!!!**

- nabízí se otázka zda sama přejde i při samostatném počítání k dočítání, ale spíše to nepředpokládáme, proto začínáme i při samostatném počítání vyžadovat rovněž kolečka a systém dočítání
- **Řešení slovních úloh**
- Využito procesuální schéma
  - Přečíst slovní úlohu – celé zadání
  - Pročíst zadání a vyznačit 1 pastelkou obě zadaná čísla a najít slovo, které nám poradí zda sčítáme nebo odčítáme
  - Najít a přečíst si otázku
  - Jinou barvou v textu vyznačit otázku
  - Pokud je v zadání dáno znázornění – znázornit pomocí tvarů
  - Z označených čísel a slova vytvořit příklad, vypočítat
  - Najít vyznačenou otázku
  - Vytvořit a zapsat odpověď
  - Přečíst si po sobě napsané
- **Pětiminutovka**
- AS píše výsledky, nebo celé příklady podle zadání učitele jako při diktátech – M. nedělá opravu podle tabule, ale stejně jako u diktátu v Čj

### Člověk a jeho svět

- **Pojmy**
- AS důsledně vnímá u M. nepřesné porozumění pojmů, upozorňuje učitele, vede M. otázkami k upřesnění, nebo k prosbě o vysvětlení učitelem – M. si neumí většinou sama říci, že nějakému slovu nerozumí
- !!! důsledně domýšlet užívání pojmů, častěji zjišťovat porozumění významu slov!!!
- Při zjišťování vědomostí – soustředit se především na metodu otázka-odpověď
- Pokusit se promyslet systém vizualizace jen základních informací z probíraného celku a množství, které budeme od M. vyžadovat (redukce) !!!
  - pokud možno s celou tř., aby nedošlo k zbytečnému soustř. pozornosti na M.
  - tak, aby jasně věděla, co ona konkrétně má vědět
  - tak, aby to bylo jasné i rodičům při přípravě na hodiny
  - je již nutná domácí příprava do těchto hodin
- Pokusit se již někdy konkrétně rozdělit pracovní role a tedy konkrétní zodpovědnost za daný úkon při práci ve skupině (pro tuto věkovou skupinu náročné)

### Vv/Pě

- **Procesuální schémata**
- Kreslíme na tabuli! – usnadňuje to práci všem dětem, M. označuje na tabuli tečkou vykonaný bod schématu, projde se tak i po třídě, což vnímá jako chvilkovou relaxaci, u jednodušších prací jej nepoužíváme !?
- Zaměřit se na základní tvarové linie předmětů okolního života

### Tv

- **Pravidla her**
- užívat jednoduchá pravidla, složitější rozfázovat!, počítat s tím, že nezvládne mi pravidla zopakovat ústně, zároveň vzít na vědomí, že pochopí jen část pravidel
- Vidím-li, že M neporozuměla hře a hraje špatně, mohu vběhnout k ní během hry a říci: „Chyba! Běžet přes čáru je chyba. Běhat uvnitř je dobře ...“
- Využít vhodných forem her, které postupně odbourají obavu z míče
- V případě nutnosti, zařadit M. do skupiny dětí s jinou činností
- **Vizualizovat vše, co půjde**
- např. gumičky na rukávy honičích, nebo fáborky za pasem ...., (při cvicích je vizualizací již samotné předvedení cviku někým jiným)



### **C. Mimo vyučovací hodiny**

- **Pověřovat drobnými povinnostmi – služby apod.**
  - Na nástěnce ve třídě jsou 4 barevné plochy s rozepsanými službami a místy pro značky a jména konkrétních dvou dětí vybraných pro danou službu, střídají se po týdnu – M. se zapojuje bez obtíží přiměřeně samostatně k věku; značíme do rozvrhu
- **Zapojení do mimoškolních akcí, kroužků**
  - Navazování nových sociálních kontaktů, prostor pro nové komunikační situace, ve škole i mimo školu

### **13. Způsob hodnocení a klasifikace:**

Na škole je dáno slovní hodnocení průběžné i na vysvědčení pro všechny žáky 1. – 3. ročníku. Při hodnocení budou respektovány okolnosti vyplývající z daných speciálních vzdělávacích potřeb žákyně.

### **14. Organizace speciální péče:**

V rámci všech vyučovacích předmětů.

1. hodina AND – ve skupině dětí týdně – plán práce vychází z IVP pro rok 09/10, samostatně vypracováván nebude – péče se zaměří především na rozvoj

- Řečových a sociálních dovedností
- Smyslového vnímání
- Upevnění pojmů
- Upevnění tvarů písmen
- Grafomotoriky, jemné motoriky
- V případě potřeby aktuálně procvičení problémového učiva

### **15. Spolupráce s rodiči:**

- Komunikace během školních pravidelných konzultačních dnů
- Písemné zprávy a slovní hodnocení přes žákovskou knížku a deníček (popř. hodnoticí listy)
- Individuální schůzky podle potřeby – aktuální projednávání úspěchů, obtíží...
- Rodiče mají možnost navštívit vyučování.

### **16. Využití kompenzační pomůcky a potřeby:**

konkrétní názorné pomůcky do výuky:

- Obrázkový materiál - situační obrázky – tématicky zaměřené, obrázky pro budování rozvoje vyjadřování ve větách (např. Produkt color cards Librex) – činnosti, dějová následnost, realistické předměty ..., obrázkový text
- Encyklopedie, obrázkové knihy, ...
- potřeby pro strukturu
- PL, zvýrazňovače, pořadače...

### **17. Informace učitelům:**

Všichni vyučující i vychovatelka školní družiny jsou informováni o obtížích žákyně a mají možnost v případě potřeby nahlédnout do zprávy SPC.

### **18. Kontrola:**

- průběžně
- supervize pracovníc SPC v zařízení opakovaně v průběhu školního roku spojená s prací s žákem a s metodickým vedením pedagogických pracovníků i rodičů

- telefonické konzultace s SPC podle potřeby

IVP vypracoval(a): třídní učitelka  
IVP vypracován dne: 29. 9. 2010

S výše uvedeným byl seznámen a souhlasí:

Ředitel školy: \_\_\_\_\_

Zákonný zástupce: \_\_\_\_\_

## PŘÍLOHA

říjen 2009

/ po konzultaci s pracovníci SPC/

### **Ad. 12 A ) Konkrétní a pevně stanovené postupy pro práci ve škole a doma:**

#### **□ Rešení slovních úloh**

Vždy použit procesuální schéma !!! = malý karis blok – **dospělý při jednotlivých postupech otáčí kartičky v karis bloku a ťuká na danou stránku, M. sleduje otáčení stran!!!** (až při plné automatizaci !!! si bude M. otáčet sama, zatím nevyžadovat, čas určí po dohodě s ostatními třídní učitel)

#### 1. **Kartička: Přečtu zadání** =

Přečíst individuálně text po jednotlivých větách následujícím způsobem:

- Dospělý zatrhne konec první věty
- M. ji přečte
- Dospělý pokládá otázky, které obsahují slova z věty (např. Kdo měl 11 autíček?, Kolik měl autíček? ...)
- M. odpovídá na otázky
- Stejným způsobem postupně všechny věty

#### 2. **Kartička: Označím čísla** = M. znovu čte zadání slovní úlohy, vyhledává a jednou pastelkou označuje obě zadaná čísla pro výpočet.

#### 3. **Kartička: označím slovo pro příklad** = Stejnou pastelkou vyznačí i slovo/a (např. rozbil, odešel, koupil, snědl, přidal ..., popř. o ... více, o... méně), která nám říkají zda přibýlo nebo ubralo. Konkrétní postup:

- Dospělý řekne, že hledáme **SLOVO/A PRO PŘÍKLAD** (toto je pojem, který budeme důsledně používat vždy všichni doma i ve škole, aby si s ním vybavila konkrétní úkon)
- Dospělý M. ukáže větu, ve které slovo je!!!
- Dospělý vede ke slovu otázkami typu – Např. Co udělala s ...?
- Ve škole i doma vytvořit kartičku, na které je napsáno:

#### **CELKEM = DOHROMADY**

- Využívat kartičku jen u slovních úloh, u kterých je slovo celkem použito tak dlouho, dokud nebude mít spojení významu obou slov plně zautomatizováno

#### 4. **Kartička: Přečtu znovu otázku** = M. má najít a přečíst otázku (pomocí otazníku)

#### 5. **Kartička. Označím otázku** = M. označí celou otázku jinou barvou



9) **Kartička: Zapišu výsledek**

11. **Kartička: podívám se na otázku** = Dospělý navede M. k tomu, aby si našla v zadání onu vyznačenou otázku
12. **Kartička: Napíšu odpověď** = M. si přečte odpověď a ústně řekne odpověď – celou větou!!! (nestačí říct výsledek), M. zapíše odpověď co nejjednodušeji na řádek. (Např. stačí: Koček zůstalo 8. Není třeba vše rozepisovat; Mařence zůstalo v pokojíku 8 ....
13. **Kartička: Přečtu si po sobě odpověď** = M. si po sobě přečte odpověď. Je-li v ní chyba pomůže jí dospělý chybu najít = ukáže na správně napsané slovo v textu (může jej i podtrhnout) a ukáže na chybně napsané slovo v sešitě (nepodtrhuje !!! – podtržením se fixuje chyba), pokud to nepomůže, ukáže dospělý přímo na správně napsané písmeno v zadání a chybně napsané písmeno v sešitě. Na opravení chyby trvat!!! Chybu opravuje M.!!!

**Pokud byl v některé části řešení slovní úlohy problém, prosím popsat ho stručně pro třídní učitelku vedle slovní úlohy. Děkuji za spolupráci.**

**Práce s kolečky je stejným způsobem nezbytně nutná ve škole i doma při každém počítání příkladů přes 10 !!!!!** M. má tendenci při samostatném počítání počítat na prstech po jedné a to ji velmi zdržuje. **Dvojitý způsob počítání je kontraproduktivní!!!** Při počítání s vyššími čísly nastane problém. **Bez důslednosti se neposuneme. Děkuji.**  
**Pokud díky práci s kolečky nestihnete celkový zadaný rozsah práce, NEVADÍ !!! Stačí k práci napsat pro třídní učitelku vzkaz, že jste nestihli. A označit M. konec**

## **PŘÍLOHA V: DOTAZNÍK K EMPIRICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

*Poznámka: Jedná se o věrný přepis původní elektronické verze dotazníku (včetně všech jeho náležitostí), jenž byl zprostředkován respondentům – pedagogům ZŠ.*

Vážení pedagogové,

jakožto student 3. ročníku kombinovaného studia Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, oboru sociální pedagogika, se na Vás obracím s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Jeho výsledky uplatním při vyhodnocování své bakalářské práce na téma „Integrace žáků s poruchou autistického spektra do hlavního vzdělávacího proudu“.

Při vyplňování dotazníku, prosím, označte vždy pouze jednu odpověď, není-li u dané položky uvedeno jinak. Předem děkuji za Váš čas i ochotu mi pomoci s výzkumem. Dotazník je anonymní a poslouží výhradně ke zpracování získaných dat ve výzkumné části mé bakalářské práce.

Jakub Štěpánek

1. Jste:

- a) Muž
- b) Žena

2. Odpovídáte věkovému rozhraní:

- a) 24 - 34 let
- b) 35 - 44 let
- c) 45 - 64 let
- d) 65 a více let



3. Vaše učitelská praxe čítá:

- a) 0 - 5 let
- b) 6 - 10 let
- c) 11 - 15 let
- d) 16 - 25 let
- e) Více než 25 let

4. V rámci svého vysokoškolského studia a učitelské praxe jste se již zajisté setkal/a s problematikou poruch autistického spektra (dále jen PAS), jaké je Vaše dosavadní vzdělání v této oblasti?

- a) Žádné, informace o PAS jsem získal/a formou „samostudia“
- b) Absolvoval/a jsem jeden či více krátkodobých kurzů s touto tématikou
- c) Jsem absolventem vysokoškolského vzdělání v oboru speciálně pedagogickém
- d) Mám vysokoškolské vzdělání v dané oblasti a absolvuji pravidelné kurzy věnující se této problematice

5. Pokud jste absolvoval/a kurzy v oblasti pervazivních vývojových poruch, doplňte, prosím, které:.....

.....

6. Setkáváte se s žáky s určitou PAS přímo při výkonu své práce?

- a) Ano, jsem přímým účastníkem výchovně vzdělávacího procesu žáka s PAS
- b) Ne, přímá interakce s žákem s diagnostikovanou PAS u mne neprobíhá
- c) Jiná možnost (prosím, uveďte).....

**Poznámka: V případě záporné odpovědi u otázky č. 6 přejděte následně, prosím, rovnou k otázce č. 11.**

7. Setkáváte-li se s některou z pervazivních poruch při výkonu svého zaměstnání, kolik žáků s PAS obvykle ve třídě vyučujete?

- a) Vyučuji jednoho žáka s PAS
- b) Vyučuji dva žáky s PAS
- c) Vyučuji tři a více žáků s PAS

8. Pakliže vzděláváte žáky s PAS, o jaký typ poruchy se u Vámi vzdělávaného žáka/ vzdělávaných žáků jedná?

*Poznámka: V případě většího počtu edukovaných žáků s PAS, označte, prosím, více možností a doplňte počet vzdělávaných žáků pro danou kategorii PAS za označení odpovědi "Vzdělávám více žáků s PAS, konkrétně..."*

- a) Dětský autismus
- b) Atypický autismus
- c) Aspergerův syndrom
- d) Dětská dezintegrační porucha
- e) Rettův syndrom
- f) Vzdělávám více žáků s PAS, konkrétně (prosím, doplňte počet a příslušnou PAS).....

9. Jaký je věk integrovaného žáka/ integrovaných žáků s PAS ve Vaší třídě?

*Poznámka: Při větším počtu edukovaných žáků s PAS můžete označit více adekvátních možností.*

- a) 6 až 8 let
- b) 9 až 11 let
- c) 12 až 14 let
- d) 15 let a více

10. Jak dlouho pracujete s žáky s PAS?

- a) První školní rok
- b) 2 až 3 roky
- c) 4 až 5 let
- d) 6 a více let

11. V případě, že nevyučujete žádného žáka s PAS, měli byste zájem o tuto zkušenost?

*Poznámka: Na tuto otázku odpovídejte pouze v případě, že prozatím nemáte zkušenost s edukací žáků s PAS*

- a) Ano
- b) Ne
- c) Jiná odpověď (prosím, uveďte).....

12. Jaký je Váš názor na integraci dětí s PAS do hlavního vzdělávacího proudu (tzn. běžných základních škol) v ČR?

- a) Je žádoucí
- b) Není vhodná
- c) Nemám na uvedenou problematiku vyhraněný názor
- d) Jiná možnost (prosím, uveďte konkrétně).....

13. Vyslovujete-li se pro začlenění dětí s PAS do hlavního vzdělávacího proudu, pak v tomto směru preferujete formu:

*Poznámka: Pokud nepovažujete integraci dětí s PAS do hlavního vzdělávacího proudu za žádoucí, neodpovídejte a přejděte k následující otázce č. 14.*

- a) *Individuální integrace* (začlenění jedinců do kolektivu běžné třídy při současném respektování individuálních specifických potřeb jednotlivce);

- b) *Skupinové integrace* (může představovat například rozdělení výuky, kdy některé předměty si žáci s PAS osvojují ve speciálně vytvořených „autitřídách“ a část z nich společně s ostatními dětmi v běžných třídách základních škol);
- c) *Inkluze* (úplné „vnoření“ žáků s PAS do kolektivu běžné třídy s uplatněním identických podmínek výuky);
- d) *Nemám vyhraněnou preferenci v dané záležitosti*;
- e) *Jiný způsob* (prosím, doplňte).....

14. Vyslovujete-li se proti integraci žáků s PAS do hlavního vzdělávacího proudu, co považujete za nejzásadnější argument podporující toto Vaše stanovisko?

*Poznámka: Odpovídejte pouze v případě, že považujete integraci dětí s PAS do hlavního vzdělávacího proudu za nevhodnou.*

- a) Integrace plně neuspokojuje individuální a specifické potřeby dítěte;
- b) Integrace může vést k sebepodhodnocování dítěte s PAS, které se srovnává se spolužáky a nemůže tak zažít patřičný úspěch;
- c) Integrace s sebou nese vyšší zátěž pro dítě, z níž může rezultovat vyšší stres a úzkost dítěte, případně i problémové chování jedince s PAS;
- d) Nedostatečné vzdělání učitelů běžných základních škol ve speciálně pedagogické oblasti, popřípadě nedostatečná zkušenost těchto osob s PAS;
- e) Vyšší emoční zátěž pro rodiče, kteří jednají s lidmi a zařízeními, jež nejsou vždy na děti se specifickými vzdělávacími potřebami zvyklá;
- f) Možnost tlaku rodičů spolužáků na odchod dítěte s PAS. Nebezpečí šikany a posmívání z řad ostatních dětí ve třídě;
- g) Jiný důvod (prosím, uveďte).....

15. Jak hodnotíte integraci, která probíhá ve Vaší třídě/škole?

- a) Integrace je přínosná pro integrovaného žáka/ integrované žáky i pro všechny ostatní děti ve třídě;
- b) Integrace je přínosná pro integrovaného žáka/integrované žáky;

- c) Integrace žáka/žáků není přínosem;
- d) Nedokáži objektivně posoudit přínos integrace nebo nemám v této záležitosti dostatek adekvátních informací;
- e) Jiné hodnocení (prosím, uveďte).....

16. Domníváte se, že Vaše škola poskytuje kvalitní didaktické zázemí pro integraci žáků s PAS (včetně podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tzn. dostačující metodické materiály a učebnice, specifické výukové pomůcky, prostory učeben a školy apod.)?

- a) Ano, zázemí školy je na předepsané úrovni;
- b) Ano, integrace žáků s PAS je možná, avšak stále je v tomto směru co zlepšovat;
- c) Ne, domnívám se, že škola v současnosti neposkytuje adekvátní zázemí k integraci žáků s PAS;
- d) Nedokážu posoudit;
- e) Jiná možnost (prosím, uveďte konkrétně).....

17. Domníváte se, že jste adekvátně proškolen/a a informován/a v oblasti metod edukace a celkové práce s žáky s PAS?

- a) Ano, jsem adekvátně proškolen/a v uvedené problematice;
- b) Ne, k dosažení efektivní integrace žáka s PAS bych v uvedené oblasti uvítal/a další vzdělávání.

18. Pakliže byste uvítal/a další vzdělávání v oblasti PAS, doplňte, prosím, jaké:

.....

.....

.....

19. Vyskytuje se ve Vaší třídě osoba vykonávající funkci asistenta pedagoga?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Jiné (doplňte).....

**Poznámka: V případě, že se ve Vaší třídě/škole nevyskytuje osoba vykonávající funkci asistenta pedagoga, přejděte, prosím, nyní rovnou k otázce č. 23**

20. Pokud se ve Vaší třídě vyskytuje asistent pedagoga, jakým způsobem s touto osobou spolupracujete?

- a) S asistentem pedagoga kooperuji ve všeobecné rovině vyučování (v didaktických a sociálně výchovných otázkách výuky);
- b) S asistentem pedagoga spolupracuji výhradně jen v otázkách integrovaných žáků s PAS;
- c) S asistentem pedagoga nespolečně pracuji, nesouhlasím s jeho přítomností ve třídě.

21. Spolupracujete-li s asistentem pedagoga, jaký je Váš názor na jeho přítomnost ve Vaší třídě?

- a) Spolupráce je klíčová a žádoucí ve všech ohledech edukace integrovaného žáka;
- b) Spolupráci s asistentem pedagoga považuji za přínosnou a relevantní, přítomnost asistenta pedagoga přispívá k efektivnější edukaci integrovaného žáka;
- c) Spolupráci s asistentem pedagoga shledávám jako pozitivní, nikoliv však bezpodmínečně nutnou;
- d) Spolupráci nepovažuji za příliš důležitou, nesplňuje má očekávání.

22. Pakliže spolupráce s osobou asistenta pedagoga nespĺňuje Vaše oĉekávání, konkretizujte, prosím, v jakém směru považujete tuto souĉinnost za nevyhovující, popř. uveďte, jaké změny byste v této kooperaci do budoucna uvítal/a?

.....  
.....

23. Pokud se ve Vaší třídě asistent pedagoga nevyskytuje, uvítal/a byste případnou spolupráci s touto osobou?

- a) Ano
- b) Ne

24. Spolupracujete Vy či Vaše škola v otázkách poradenství a samotného výchovně vzdělávacího procesu integrovaného žáka/integrovaných žáků s PAS s dalšími zařízeními či složkami edukace?

*Poznámka: Prosím, zvolte všechny odpovídající možnosti*

- a) Speciálně pedagogické centrum (SPC), popř. Autistické centrum;
- b) Pedagogicko - psychologická poradna (PPP);
- c) Výchovný poradce, popř. školní psycholog;
- d) Sociální pracovník, popř. metodik prevence;
- e) Středisko výchovné péče;
- f) Asociace pomáhající lidem s autismem (APLA);
- g) Občanská sdružení (např. Za sklem, Autistik ad.);
- h) Jiná organizace (prosím, doplňte).....
- i) Nespolupracuji s dalšími zařízeními.

25. Edukujete-li integrovaného žáka/integrované žáky s PAS, jak hodnotíte spolupráci s rodiči/zákonnými zástupci žáka/žáků?

*Poznámka: V případě, že žáky s PAS nevzděláváte, neodpovídejte.*

- a) *Kooperace s rodiči je na velmi vysoké úrovni* (dochází k pravidelnému osobnímu kontaktu s rodiči, jež se účastní výuky a rovněž se aktivně podílí na konkrétních úkolech svého dítěte);
- b) *Kooperace s rodiči je na vysoké úrovni* (dochází k pravidelnému osobnímu kontaktu s rodiči, jež se pravidelně účastní výuky svého dítěte v roli pasivního pozorovatele);
- c) *Kooperace s rodiči je na dobré úrovni* (dochází k pravidelnému osobnímu kontaktu s rodiči, jež se informují o stavu a výsledcích svého dítěte. Do výuky však žádným způsobem nezasahují);
- d) *Kooperace s rodiči je neuspokojivá* (nedochází k pravidelnému kontaktu. Rodiče se pouze sporadicky informují na stav svého dítěte a rovněž ani žádným způsobem nezasahují do výuky žáka s PAS);
- e) *Jiná možnost* (prosím, konkretizujte).....

26. Jakou metodu výuky nejčastěji využíváte nebo byste doporučovali u integrovaných žáků s PAS?

- a) Metodu strukturovaného učení (TEACCH program aj.)
- b) Stejnou jako u ostatních žáků ve třídě (uveďte, prosím, jakou).....
- c) Individuální výukový plán s využitím asistenta pedagoga
- d) Jinou metodu (uveďte, prosím, jakou).....

**Poznámka: V případě, že se neúčastníte výchovně vzdělávacího procesu žáka/žáků s PAS, přejděte, prosím, nyní rovnou k otázce č. 30.**



27. Pakliže edukujete žáka/žáky s PAS, jaké chování a výkony jsou při výuce těchto jedinců obvyklé?

- a) Bezproblémové, klidné, kooperující;
- b) Opakující se výkyvy ve výkonech, chování a náladách integrovaného žáka/integrovaných žáků;
- c) Časté agresivní, negativistické a nespolupracující projevy integrovaného žáka/ integrovaných žáků;
- d) Integrovaný žák/ žáci vykazují jiný druh problémového chování (prosím, uveďte).....

28. Edukujete-li žáka/žáky s PAS, která ze tří základních oblastí tzv. triády postižení se jeví jako nejvíce problémová?

- a) Oblast sociální interakce
- b) Oblast komunikace
- c) Oblast představitosti
- d) Nelze jednoznačně určit
- e) Jiná možnost (prosím, uveďte).....

29. Pokud vyučujete žáka/žáky s PAS, shledáváte, že lze určit předměty či oblasti výuky, jež se pro tyto jedince jeví složitější?

- a) Matematika, český jazyk
- b) Výchovy (tělesná, hudební, výtvarná...)
- c) Naukové předměty (vlastivěda, přírodověda, prvouka...)
- d) Nelze určit (případně, prosím, doplňte jiný předmět).....

30. Na bodové stupnici od 1 do 5, prosím, uveďte, nakolik považujete edukaci žáků s PAS za náročnou?

*Pozn.: 1 hvězda- absolutně nenáročná edukace; 5 hvězd- velmi náročná edukace*



31. Domníváte se, že žáci s PAS se pro svou odlišnost a evidentní handicap v sociální oblasti stávají častějším terčem šikany, nežli ostatní děti?

- a) Ano, byl jsem svědkem projevů šikany vůči žákům s diagnostikovanou pervazivní vývojovou poruchou;
- b) Ano, avšak prozatím jsem nebyl přímým svědkem takového jednání;
- c) Ne, mezi žáky s poruchami autistického spektra a ostatními nepostiženými žáky není v otázce potenciálního ohrožení projevy šikany prokazatelný rozdíl.

32. Vzděláváte-li žáka/žáky s PAS, jaký vztah mají ostatní děti ve třídě k žákovi s diagnostikovanou pervazivní poruchou?

*Poznámka: Nesetkáváte-li se při své práci s žáky s PAS, neodpovídejte.*

- a) Kladný, vstřícný, spolupracující, kolegiální;
- b) Neutrální s absencí komunikace či sociálních vazeb;
- c) Spíše negativní, netolerantní, chladný až lhostejný;
- d) V chování žáků lze pozorovat projevy šikany vůči integrovanému žákovi.

33. V případě, že jste ve své třídě vporozoval/a určité projevy šikany vůči některému z integrovaných žáků, uveďte, prosím, o jaké projevy se jednalo:

.....

34. Existují z Vaší strany některé další podněty směrem k současné či budoucí integraci, popřípadě edukaci žáků s PAS ve Vaší třídě/škole? Pokud ano, prosím uveďte:

.....

**PŘÍLOHA VI: SEZNAM OSLOVENÝCH ZŠ ZLÍNSKÉHO KRAJE  
V DOTAZNÍKOVÉM ŠETŘENÍ**

Název (zkrácený)	Ředitel/ka
2. ZŠ Napajedla	PaedDr. Miroslav Veselý
DD, ZŠ a PŠ Valašské Klobouky	Mgr. Karel Ptáček
ZŠ 5. května, Rožnov pod Radhoštěm	Mgr. Miroslav Kokinopulos
ZŠ a MŠ Březová	PaedDr. Ludvík Zimčík
ZŠ a MŠ Bystřice pod Lopeníkem	Bc. Monika Petrášová
ZŠ a MŠ Čtyřlístek	PhDr. Věra Olšáková
ZŠ a MŠ Dolní Bečva	Ing. Pavel Urbanovský
ZŠ a MŠ Karolinka	Mgr. Petr Šrámek
ZŠ a MŠ Nivnice	Mgr. Josef Talaš
ZŠ a MŠ Vsetín, Turkmenská	Mgr. Dagmar Šimková
ZŠ Babice	Mgr. Pavel Hubáček
ZŠ Bílovice	Mgr. Tomislav Kolařík
ZŠ Bojkovice	Zdeněk Ogrodník ml.
ZŠ Boršice u Blatnice	Mgr. Dana Křížová
ZŠ Bratrství Čechů a Slováků, Bystřice	PhDr. Michal Zicháček, Ph.D.
ZŠ Brumov - Bylnice	Mgr. Roman Rydval
ZŠ Buchlovice	Mgr. Miroslava Klímová
ZŠ Dolní Lhota	Mgr. Jarmila Machalíčková
ZŠ Dřevnická Zlín	Mgr. Pavel Dvořák
ZŠ Dřevohostice	PaedDr. Nataša Kučerová
ZŠ Gabry a Málinky Štítná nad Vláří	Mgr. Josef Hnaníček

ZŠ Havřice - Uherský Brod	Mgr. Ctibor Boráň
ZŠ Hluk	Mgr. Marie Galdová
ZŠ Holešov	Mgr. Helena Moravčíková
ZŠ Hradčovice	Mgr. Josef Hruboš
ZŠ Hulín	Mgr. Hana Fuksová
ZŠ Chropyně, okres Kroměříž	Mgr. Milan Bajgar
ZŠ Jarošov	Mgr. Pavel Jančář
ZŠ Jasenná	Mgr. Hynek Tichý
ZŠ Josefa Bublíka Bánov	Mgr. Jiří Suchý
ZŠ Komenského I Zlín	Mgr. Ilona Garguláková
ZŠ Komenského II Zlín	Mgr. Milan Alex
ZŠ Komenského Malenovice Zlín	Mgr. Petr Janečka
ZŠ Komňa	Dubovská Ivana
ZŠ Koryčany	RNDr. Vlastimil Válka
ZŠ Kostelec u Holešova	Mgr. Zdeněk Ballnér
ZŠ Kroměříž, Komenského náměstí	Mgr. Milan Budín
ZŠ Kroměříž, U Sýpek	RNDr. Eva Šílová
ZŠ Kunovice	Mgr. Ladislav Michek
ZŠ Kunovice u Pálenice	Mgr. Marek Tvrdoň
ZŠ Luhačovice	Mgr. Roman Lebloch
ZŠ Mánesova Otrokovice	Mgr. Vratislav Podzimek
ZŠ Mistřice	Mgr. Pavla Chocholatá
ZŠ Napajedla 1. ZŠ	Mgr. Dana Pospíšilová
ZŠ Nedakonice	Mgr. Kateřina Burdová

ZŠ Neubuz	Mgr. Petra Výchopňová
ZŠ Nový Hrozenkov	Mgr. Igor Haša
ZŠ Oskol Kroměříž	PaedDr. Oldřich Gejda
ZŠ Ostrožská Nová Ves	Mgr. Alena Horáková
ZŠ Otrokovice Trávníky	Mgr. Jana Večeřová
ZŠ Pitín	Mgr. Jana Peřinová
ZŠ Pod Skalkou, Rožnov p. Radhoštěm	Mgr. Kristina Kubečková
ZŠ Pozlovice	Mgr. Přemysl Janeček
ZŠ Prostřední Bečva	MGR. Pavlína Přikrylová
ZŠ Slavičín Malé Pole	Mgr. Roman Goldbach
ZŠ Slovan, Kroměříž	Mgr. Jaroslav Němec
ZŠ Slušovice	Mgr. Rostislav Šarman
ZŠ Staré Město	Josef Jurnykl
ZŠ Staré Město	Mgr. Josef Jurnykl
ZŠ Strání a ZUŠ	Mgr. Iva Stupková
ZŠ Šumice	Mgr. Petr Vrága
ZŠ T. G. M., Bystřice pod Hostýnem	Mgr. Alexandr Hrycík
ZŠ T. G. M. Otrokovice	Mgr. Marta Zakopalová
ZŠ Tlumačov	Mgr. Robert Podlas
ZŠ Uh. Hradiště Mařatice	Jana Uherková
ZŠ Uh. Hradiště UNESCO	Jan Vorba
ZŠ Uh. Hradiště Za Alejí	Vratislav Brokl
ZŠ Uherské Hradiště - Sportovní	Mgr. Milan Melichárek
ZŠ Uherský Brod Mariánské nám.	Bohuslav Jandásek

ZŠ Uherský Brod Na Výsluní	PaedDr. Dagmar Bistrá
ZŠ Uherský Brod Pod Vinohrady	Mgr. Zdeněk Moštěk
ZŠ Uherský Ostroh	Mgr. Petr Bělohrad
ZŠ Újezdec u Luhačovic	Soňa Čechová
ZŠ Valašská Bystřice	Mgr. Radek Halačka
ZŠ Valašské Meziříčí, Křižná	PhDr. Milena Medková
ZŠ Valašské Meziříčí, Masarykova	Mgr. Otto Medek
ZŠ Valašské Meziříčí, Šafaříkova	Mgr. Milan Hendrych
ZŠ Valašské Meziříčí, Vyhlídka	Mgr. Daniela Miklová
ZŠ Valašské Meziříčí, Žerotínova	Mgr. Milan Knápek
ZŠ Velehrad	Mgr. Radomír Válek
ZŠ Velké Karlovice	PaedDr. Karel Vašut
ZŠ Velký Ořechov	Mgr. Eliška Flekačová
ZŠ Videčská, Rožnov pod Radhoštěm	Mgr. Hana Bosová
ZŠ Vizovice	Mgr. Radmila Koncerová
ZŠ Vsetín, Luh	Mgr. Petr Kořenek
ZŠ Vsetín, Ohrada	PaedDr. Helena Slovácová
ZŠ Vsetín, Rokytnice	PaedDr. Petr Chytil
ZŠ Vsetín, Sychrov	Mgr. Michal Molek
ZŠ Vsetín, Trávníky	Mgr. Libor Slováček
ZŠ Záhorovice	Mgr. Magdalena Kočicová
ZŠ Záhumení, Rožnov pod Radhoštěm	Mgr. Jana Flesarová
ZŠ Zlín Křiby	Mgr. Zdeněk Mikoška
ZŠ Zlín Kvítková	Plachá Eva

ZŠ Zlín Nová cesta	Mgr. Klátil Lubomír
ZŠ Zlín Okružní	RnDr. Lenka Honová
ZŠ Zlín Slovenská	Mgr. Otto Procházka
ZŠ Zlín Štefánikova	Mgr. Miroslav Nejezchleba
ZŠ Zlín, Třída Svobody	PaedDr. Zdeňka Jančíková
ZŠ Zubří	Mgr. Stanislav Petružela
ZŠ Želechovice	PaedDr. Macík Jaromír