

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Andrea Šafarčíková

**Inkluze žáků s Aspergerovým syndromem na II. stupni ZŠ
pohledem pedagogických pracovníků**

Olomouc 2021

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením a všechny použité podklady jsem uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 22. 4. 2021

.....

Andrea Šafarčíková

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala za vedení mé závěrečné práce paní doktorce Kozákové, za její trpělivost, cenné rady a připomínky. Dále Mgr. Evě Šimečkové za její pomoc a podporu.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 ŽÁK S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	7
1.1 Pervazivní vývojové poruchy	7
1.2 Vymezení pojmu Aspergerův syndrom	9
1.2.1 Historie vzniku pojmu Aspergerův syndrom.....	10
1.2.2 Etiologie Aspergerova syndromu	11
1.2.3 Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu	11
1.2.4 Psychologické aspekty jedinců s Aspergerovým syndromem v období dospívání.....	13
2 INKLUZE ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM NA ZŠ	16
2.1 Vymezení pojmu inkluze	16
2.1.1 Historie vzniku inkluzivního vzdělávání.....	16
2.1.2 Současný stav inkluze v České republice	18
2.1.3 Inkluze žáků s poruchami autistického spektra	19
2.1.4 Legislativní rámec vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	19
3 EDUKACE ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM NA II. STUPNI ZŠ	21
3.1 Podpůrná opatření dle stupňů podpory žáků s poruchou autistického spektra	22
3.2 Individuální vzdělávací plán	22
3.3 Role pedagogických pracovníků při edukaci žáků s Aspergerovým syndromem	23
3.3.1 Učitel	23
3.3.2 Asistent pedagoga.....	24
3.3.3 Výchovný poradce	25
3.3.4 Školní speciální pedagog	26
3.3.5 Školní psycholog	26
PRAKTICKÁ ČÁST	27
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	27
4.1 Cíl výzkumného šetření	27
4.2 Metoda výzkumu	27

4.3	Metoda sběru dat.....	28
5	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMU	30
5.1	Základní informace o respondentech	30
5.2	Podpora při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem.....	32
5.3	Vliv přítomnosti žáka s AS na vzdělávání v základní škole.....	40
5.4	Efektivita vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem v základní škole.....	46
5.5	Hodnocení přístupu k inkluzi žáků s Aspergerovým syndromem v základní škole.....	51
6	DISKUZE.....	53
	ZÁVĚR	58
	SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	59
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	63
	SEZNAM TABULEK	64
	SEZNAM GRAFŮ.....	65
	SEZNAM OBRÁZKŮ	65

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá problematikou vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem na II. stupni základní školy. Téma bylo zvolené na základě asistentské činnosti s žákyní s Aspergerovým syndromem. Práce umožňuje získat zkušenosti v problematice poruch autistického spektra, lépe se orientovat v problémech a zejména předvídat možné důsledky chování a jednání žáků s Aspergerovým syndromem v různých situacích.

Inkluze, i když v českých školách zavedená již několik let, je stále aktuálním tématem, ať už v kruzích pedagogických pracovníků a odborníků či ve školních zařízeních. Názory na její fungování se liší, v každém případě převažuje názor o správnosti a důležitosti inkluze jako součást našeho školství.

Cílem bakalářské práce je zjistit názory pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem na II. stupni základní školy.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V první kapitole teoretické části se zabývá problematikou Aspergerova syndromu, možnostmi jeho kategorizace dle WHO, DSM nebo MKN. Věnuje se historii vzniku pojmu Aspergerův syndrom, jeho specifikaci a zvláštnostem. Druhá kapitola je zaměřena na inkluzivní vzdělávání, jeho vývoj v zahraničí, u nás a na současný stav inkluze v České republice. Mapuje vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem, žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a jejich ukotvení v české legislativě. Třetí kapitola se zabývá edukací jedinců s Aspergerovým syndromem, možnostmi podpůrného opatření a v neposlední řadě nezastupitelnou rolí pedagogických pracovníků v inkluzivním vzdělávání.

V praktické části se zaměřuje na vlastní výzkum, jeho cíle, stanovení výzkumných otázek a charakteristiku metody sběru dat a výzkumného vzorku. Předkládá analýzu a interpretaci výsledků výzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

V úvodní kapitole se zaměřuji na problematiku Aspergerova syndromu od jeho vzniku, etiologii a psychologické zvláštnosti v období dospívání.

1 ŽÁK S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

Legislativa České republiky definuje osoby se speciálními vzdělávacími potřebami v zákoně č. 561/2004 Sb. § 16 odst. 1 v aktuálním znění o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, takto: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními 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 vzdělání 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“* (zákon č. 561/2004 Sb. § 16 odst. 1).

1.1 Pervazivní vývojové poruchy

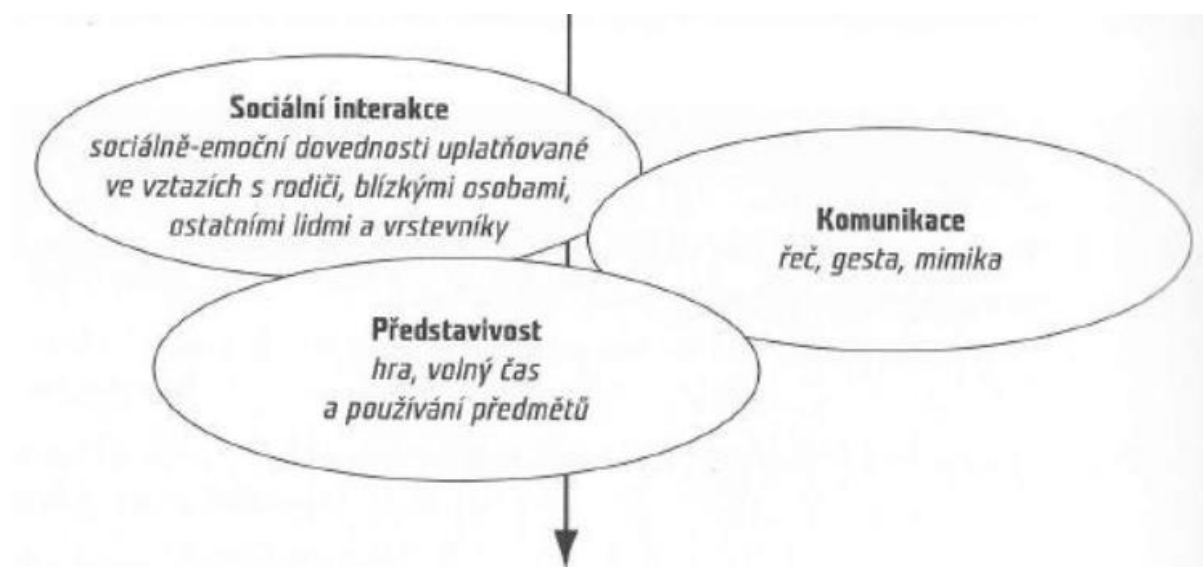
Pervazivní vývojové poruchy (*Pervasive Developmental Disorders – PDDs*) můžeme zařadit k nejtěžším poruchám dětského duševního vývoje. Výraz *pervazivní* znamená všepřonikající, tzn., že daná porucha oslabuje vývoj dítěte v mnoha směrech (Thorová, 2016).

Podle MKN-10 (2009) jsou do skupiny pervazivních vývojových poruch zahrnuty tyto diagnostické kategorie:

- *dětský autismus* (F84.0),
- *atypický autismus* (F84.1),
- *Rettův syndrom* (F84.2),
- *jiná dezintegrativní porucha v dětství* (F84.3),
- *hyperaktivní porucha spojená s mentální retardací a stereotypními pohyby* (F84.4)
- *Aspergerův syndrom* (F84.5),
- *jiné pervazivní vývojové poruchy* (F84.8),
- *nespecifikovaná pervazivní vývojová porucha* (F84.9) (Lechta, 2016).

Psychiatrička Lorna Wingová vymezila zásadní problémové oblasti, které jsou důležité pro stanovení diagnózy, a nazvala je triádou poškození. Do triády poškození patří potíže v sociálním chování, komunikaci a představivosti (Thorová, 2016).

Narušená komunikační schopnost se projevuje ve verbálním i neverbálním projevu. Řeč bývá zpravidla opožděná či narušená. Pokud je řeč vyvinutá, vyznačuje se značným deficitem v navázání a udržení dialogu (Lechta, 2016).



Obrázek 1 Triáda postižených oblastí vývoje u poruch autistického spektra

Zdroj: (Thorová, 2016, s. 60)

U dětí s autismem se mezi symptomy často objevuje neobvyklý zájem o předměty či jejich části, které rotují. Lze pozorovat, jak si děti točí předměty na prstu, otáčejí je v rukou, soustředěně jejich pohyb sledují. Objevují se neustále se opakující pohyby, např. točení se na místě. Setkáváme se i s projevy nutkavého chování (Lechta, 2016).

Dětský autismus

Bývá označován jako základ poruch autistického spektra. Můžeme se setkat s různou intenzitou, od mírné až po těžkou. Nedostatky se musí projevit ve všech částech diagnostické triády. Pokud pomineme poruchy v důležitých oblastech, jako je sociální interakce, komunikace a obrazivost, mohou lidé s autismem trpět mnoha dalšími přidruženými dysfunkcemi. Osobitý projev deficitů, které jsou typické pro autismus, se vyvíjí věkem (Thorová, 2016).

Atypický autismus

Je různorodá diagnostická veličina. Dítě nemá všechny rysy dětského autismu. Nemůžeme však opomenout řadu speciálních sociálních, emocionálních a behaviorálních rysů, které jsou typické pro osoby s autismem. Můžeme tedy konstatovat, že atypický autismus

je zastřešujícím termínem pro jedince, kteří by byli označeni jako lidé s autistickými rysy (Thorová, 2016).

Aspergerův syndrom

Bývá někdy nazývaný sociální dyslexií. Jedná se o heterogenní syndrom, který je často složité odlišit od hraniční skupiny, zda se jedná o Aspergerův syndrom nebo o sociální nemotornost spojenou například s více vymezenými zájmy a výraznějšími rysy jedince (Thorová, 2016).

Jiná dezintegrační porucha v dětství

Vyznačuje se ztrátou doposud nabytých schopností po minimálně dvouletém období fyziologického vývoje, k níž dochází z neznámého důvodu. Potíže nastávají mezi druhým a desátým rokem věku. Střídá se období zhoršení, stagnace a mírného zlepšení, nikdy není dosaženo normy (Thorová, 2016).

Rettův syndrom

Je velmi vážná vývojová porucha mozku postihující pouze dívky. Syndrom se negativně projevuje v oblasti somatické, motorické i psychické. Stěžejní charakteristické rysy Rettova syndromu jsou ztráta kognitivních funkcí, porucha koordinace pohybů a neschopnost účelně pohybovat horními končetinami (Thorová, 2016).

1.2 Vymezení pojmu Aspergerův syndrom

Definice dle MKN-10 (2021, s. 251) uvádí, že Aspergerův syndrom je „porucha nejisté nozologické validity, charakterizovaná týměž kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, které napodobuje autismus, současně s opakujícím se omezeným, stereotypním repertoárem zájmů a aktivit. Liší se od autismu hlavně tím, že není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností. Abnormality mají velkou tendenci přetrvávat do dospívání a dospělosti. V časně dospělosti se občas vyskytují psychotické epizody.“ Oproti tomu Americký diagnostický a statistický manuál duševních chorob DSM-5 sloučil všechny jednotlivé druhy pervazivních poruch do jedné skupiny s názvem porucha autistického spektra (Žampachová, Čadilová a kol., 2015). Shodně se ke kategorizaci staví i revize Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-11, která v České republice k diagnostice postižení či nemoci prozatím používána není. Dle MKN-11 je z kategorie poruch autistického spektra extrahován Rettův syndrom, protože na rozdíl od poruch autistického spektra byla objevena příčina jeho vzniku. Nejvýznamnější změnou

v MKN-11 je zrušení klasifikace Aspergerův syndrom. Důvodem byla nejasná diagnostická specifika, která by jednoznačně diferencovala autismus a Aspergerův syndrom. MKN-11 se v klasifikaci poruch autistického spektra zaměřila na hodnocení míry postižení inteligence a na rozvinutí komunikační dovednosti (Mertin, 2018).

Tabulka 1 Kategorizace PAS: srovnání současných klasifikačních systémů

MKN-10 (2014)	DSM - IV (1994)	DSM - V (2013)
Dětský autismus (F84.0)	Autistická porucha	Porucha autistického spektra
Atypický autismus (F84.1)	Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná	
Rettův syndrom (F84.2)	Rettova porucha	
Jiná desintegrační poruchav dětství (F84.3)	Desintegrační porucha v dětství	
Aspergerův syndrom (F84.5)	Aspergerova choroba	
Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)	Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná	
Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9)	Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná	Není ekvivalent
Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)	Není ekvivalent	

Zdroj: (Adamus a kol., 2017, s. 22)

Velmi diskutovaná byla změna v pojetí Aspergerova syndromu dle DSM-5 (2015), která shrnula dosavadní čtyři diagnózy (autistická porucha, Aspergerův syndrom atd.) pouze do jedné diagnózy. Autoři jako důvod této změny uvádějí nejasné hranice mezi dosavadními diagnózami i odborný konsenzus o tom, že se s největší pravděpodobností jedná pouze o jednu, i když širokou diagnostickou skupinu se sdíleným genetickým podkladem (Raboch a kol., 2015).

1.2.1 Historie vzniku pojmu Aspergerův syndrom

Termín Aspergerův syndrom použila poprvé Lorna Wingová ve své odborné publikaci v roce 1981. Označila jím děti a dospělé, kteří vykazovali stejné příznaky, které popsal u svých pacientů známý vídeňský pediatr Hans Asperger. Zmíněný stav označil za „autistickou psychopatii“. Termín „autistický“ uveřejnil ve stejné době ve Spojených státech i Leo Kanner. Oba vědci se shodli na podobném vzorci příznaků a chování, specifických zálibách, nízké

sociální interakci či selhávání v komunikaci. Leo Kanner popsal závažnější příznaky autismu. Hans Asperger naopak charakterizoval mírnější specifika. Posléze byl autismus spojován s prací Leo Kannerem, z čehož vyplývá, že důraz byl kladený na absenci reakcí vůči svému okolí a na závažnou poruchu řeči. Lorna Wingová upozornila na děti, které mají zájem o kontakt se svými vrstevníky, jejichž řeč je rozvinutá na vysoké úrovni, přitom však od raného dětství vykazovaly příznaky autismu. Nesplňovaly tedy specifika popsané Leo Kannerem, ale naopak odpovídají charakteristice vlastností, popsaných Hansem Aspergerem. Na základě svých poznatků stanovila základní klinické příznaky Aspergerova syndromu (Attwood, 2012).

1.2.2 Etiologie Aspergerova syndromu

O tom, že Aspergerův syndrom a autismus mohou být poruchy vrozené, uvažoval již Kanner s Aspergerem. Ti však pro svá tvrzení neměli dostatečné důkazy. Genetické výzkumy, které proběhly v sedmdesátých letech, našly spojitost abnormalit s autismem. Během dalších několika let byly prokázány anomálie na téměř všech chromozomech. Při výzkumech byly odhaleny mutace, které vznikají ve spermiu nebo vajíčku ještě před početím, což znamená, že je dítě nedědí po svých rodičích. Pět procent případů autismu je přisuzováno recesivnímu typu dědičnosti – porucha se objevuje v širší rodině, v různých generacích a u jedince se prokáže pouze tehdy, když se setkají dva identické geny (Thorová, 2016).

1.2.3 Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu

K určení diagnózy jsou klíčové výrazné odchylky v komunikaci a sociálním chování, které neodpovídají intelektu a řečovým schopnostem jedince. Osoby s Aspergerovým syndromem mají obtíže v chápání neverbální komunikace, omezení v mimice a gestikulaci, neadekvátní reakce na změny, nestandardní zájmy, problémy s navazováním lidských vztahů, ulpívají na rituálech. Jejich uvažování a logika bývá často označována jako velmi zvláštní, z důvodu absence tzv. „selského rozumu“ jsou často řazeni mezi podivíny či retardované, nebo naopak mezi geniální. Další obtíže se mohou objevit v motorické oblasti, grafomotorice, matematice, logickém a abstraktním myšlení, orientaci, sebeobsluze a poznávání osob. Jejich intelekt se může pohybovat v pásmu podprůměru, průměru, nadprůměru, ale neobvyklé nejsou ani prvky geniality. Lidi s Aspergerovým syndromem často sužují úzkosti a deprese, mají sklon k velké sebekritice, emoční labilitě, která je často spojena s poruchou chování (Thorová, 2008).

Vývoj řeči může být mírně opožděný. Do pěti let již však musí mluvit plynule. V tomto věku je zpravidla čistá výslovnost a dobrá slovní zásoba. Jejich mluvený projev však působí poněkud zvláštně a často se k momentální sociální situaci vůbec nevztahuje. Typické jsou pro ně potíže vést běžnou komunikaci (Thorová, 2008). Nejsou schopni porozumět vtipu, ironii, sarkasmu či metafoře, většinou je jejich pochopení doslovné. Lidé s Aspergerovým syndromem se vyznačují pravdomluvností, někdy až nevhodnými poznámkami (Bazalová, 2011). Velmi těžce se jim daří sdělovat své pocity, důsledkem toho je rozšíření názoru, že lidé s Aspergerovým syndromem neumí milovat. Opak je však pravdou, jejich citové prožívání bývá podstatně energičtější nežli u jedince intaktního, avšak mají problém tyto city sdělit vhodným způsobem (Thorová, 2008).

Děti s Aspergerovým syndromem dávají přednost samostatné hře. Pokud se však zapojí do skupinové hry, vyžadují dodržování jejích pravidel. Důvodem k vyhýbání se kolektivním hrám jsou obavy z narušení vlastní činnosti a přizpůsobování se ostatním. Rádi tráví čas někde stranou od svých vrstevníků, nestojí o jejich pozornost ani o komunikaci s nimi. V případě, že si musí vybrat mezi svými vrstevníky a dospělými, přiklání se obvykle k dospělým (Attwood, 2012).

Jejich zájmy většinou směřují k oblastem, které mají opakující se pravidla, řády, prvky – např. vlaky, autobusy, mapy, dopravní značky. Obvykle tíhnou k rutinnímu, opakujícímu se chování, které se projevuje neovladatelným nutkáním, například sedět vždy na stejném místě, oblékat si neustále stejné oblečení, mít stejnou svačinu nebo mít úhledně nachystány učebnice vždy ve stejném rohu lavice apod. (Bazalová, 2011).

Zaměříme-li se na vzdělání a vývoj těchto osob, obvykle zvládnou běžnou školní docházku, někteří vystudují vysokou školu, vedou celkem běžný život s partnerem nebo dokážou pracovat na vhodné pracovní pozici. Jsou ale také jedinci, kteří absolvují povinnou školní docházku jen s velkými obtížemi, často s potřebou asistence, a většinu života stráví někde v ústraní bez partnera i bez vhodné práce, která by jejich život alespoň z části naplňovala (Bazalová, 2011).

V současné době je tedy Aspergerův syndrom pokládán za samostatnou nozologickou jednotku už jen podle evropského diagnostického systému. Tvrdit, že Aspergerův syndrom je mírnější formou autismu, je značně zjednodušené. Aspergerův syndrom má své zvláštnosti i problémy, které mohou být stejně významné, i když kvalitativně odlišné od jiných poruch autistického spektra. Intelekt u jedinců s Aspergerovým syndromem je v pásmu normy, má vliv

na úroveň dosaženého vzdělání a stupeň sebeobslužných dovedností, ale není již zaručeným prediktorem plně samostatného života v dospělosti (Thorová, 2016).

Tabulka 2 Srovnání dvou nezávislých diagnostických kritérií pro Aspergerův syndrom

Srovnání dvou systémů nezávislých diagnostických kritérií pro Aspergerův syndrom	
Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu (Gillberg and Gillberg, 1989)	Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu (Szatmari, Brenner and Nagy 1989)
Narušení sociální interakce – alespoň dvě položky (extrémní egocentrismus): a) neschopnost interakce s vrstevníky b) nezájem o interakci s vrstevníky c) špatný odhad na sociální situace d) sociálně a emocionálně nepřiměřené chování	Osamělost – alespoň dvě položky: a) nemá blízké přátele b) vyhýbá se ostatním c) nemá zájem vytvářet přátelství d) samotář Narušení sociální interakce – alespoň jedna položka: a) obrací se na druhé, jen když potřebuje uspokojit své potřeby b) neobratný v sociálních vztazích c) jednostranně reaguje na vrstevníky (chybí různorodost vztahů) d) problematické chápání citů u druhých lidí e) lhostejný k citům druhých lidí
Omezené zájmy – alespoň jedna položka: a) nezájem o ostatní aktivity b) opakující se ulpívání c) spíše nazpaměť než význam	
Opakující se rituály – alespoň jedna položka: a) obrácené k sobě b) vyžaduje od ostatních	
Zvláštnosti v řeči a jazyku – alespoň tři položky: a) opožděný vývoj b) nepřírodně perfektní expresivní jazyk c) formální pedantické vyjadřování d) zvláštní tón a hlas e) potíže v porozumění jazyka, potíže s významem – hyperrealismus	Zvláštnosti v řeči a jazyku – alespoň dvě položky: a) odlišnosti ve skloňování a časování b) mluví příliš mnoho c) mluví příliš málo d) nesoudržnost konverzace e) idiosynkratické užívání slov f) opakující se vzorce mluvy
Potíže v neverbální komunikaci – alespoň jedna položka: a) omezené užívání gest b) neobratná řeč těla c) omezená mimika obličeje d) nesprávné mimické vyjadřování e) zvláštní ulpívavý pohled	Potíže v neverbální komunikaci – alespoň jedna položka: a) omezené vyjadřování mimikou obličeje b) neschopnost porozumět emocím vyjádřeným mimikou obličeje c) nepředává informace zrakovým kontaktem d) nedívá se na ostatní e) nepoužívá gesta k vyjadřování f) gesta jsou přehnaná nebo neobratná g) staví se příliš blízko k ostatním
Motorická neobratnost	

Zdroj: (Thorová, 2016, s. 190)

1.2.4 Psychologické aspekty jedinců s Aspergerovým syndromem v období dospívání

Fyziologický vývoj

Vývojové období od 11 do 15 let bývá popisováno jako jedno z nejnáročnějších a nejsložitějších období lidského života. Faktorů, které působí na vývoj dospívání, je mnoho,

například jde o kulturní a společenské podmínky, způsob života rodiny, kvalitu vztahů mezi rodiči a dospívajícím nebo o osobnost samotného dospívajícího (Pugnerová a kol., 2019).

Pro období puberty jsou charakteristické výrazné tělesné změny, které pokračují vývojem emočních, kognitivních a sociálních funkcí (Thorová, 2015). U děvčat nastupuje prepuberta a puberta dříve než u chlapců, také se dá říct, že je u dívek kratší, u chlapců naopak více rozptýlená. To nám také vysvětluje časté výchovné problémy, které v tomto období u mužského pohlaví pozorujeme (Šimíčková-Čížková, 2010).

Duševní vývoj nebývá v souladu s vývojem fyzickým. Psychický vývoj zaostává za vývojem somatickým. Můžeme zaznamenat kolísání nálad, nestabilitu citů, ale také výkyvy v chování (Šimíčková-Čížková, 2010).

Přechodně se objevuje motorická neobratnost, a to především u chlapců. Nastává zhoršení v jemné motorice, které se následně projeví v psaném projevu. Fyzická výkonnost může klesat, častá je brzká unavitelnost až apatie. Pro období puberty dostává tělo podobu dospělého člověka. Poměrně dobře jsou schopni zvládat sexuální pudy (Šimíčková-Čížková, 2010).

V poznávacích procesech se do popředí dostává fantazie, která se projevuje v podobě denního snění s relaxačním nebo tvůrčím významem (Pugnerová a kol., 2019). Adolescenti věnují svou pozornost introspekci a sebereflexi. Ujasňují si hodnoty a postoje k životu. Soustředí se na hledání vlastního životního stylu, nových autorit, vzorů i ideálů. Vztahy s vrstevníky nabývají na intenzitě a významně se podílejí na jejich chování (Thorová, 2015).

Změny v emocionálním vývoji se projevují především v proměnlivosti citů a intenzitě chování. Zvyšuje se vnímavost vůči nespravedlnosti či kritice vůči vlastní osobě (Šimíčková-Čížková, 2010).

Specifika vývoje jedince s Aspergerovým syndromem v období dospívání

Mezi nejčastější zmiňované potíže v psychickém zpracování a konflikty, které jsou základem tohoto chování, patří (Howlin, 2003):

Sociální porozumění: Aspergerův syndrom ovlivňuje různé neverbální základy sociální interakce, sociální motivace a vnímání záměrů či chování ostatních. Je dobře znatelné, že žákům s Aspergerovým syndromem chybí základní sociální smysl, často jsou zmateni interakcemi ostatních. To může vést k různým sociálním copingovým strategiím, od tvrdého necitlivého intelektualizování až po uzavření a vyhýbání se. Komunikace je často zaměřená na svou osobu, ostatní se tak mohou ocitnout v roli příjemců jeho dlouhých monologů.

Pragmatická složka řeči: Problémy v pragmatické složce řeči můžeme pozorovat u většiny adolescentů s Aspergerovým syndromem. Používání jazyka pro účely sociální komunikace zahrnuje neverbální hodnocení gest a prozodie (melodie hlasu). To může mít obousměrný efekt ve smyslu, že jedinci s Aspergerovým syndromem mohou unikat důležité informace od ostatních lidí. Sám tím na sebe může upoutat negativní pozornost nevhodným užitím intonace hlasu nebo volbou slov.

Identita a sebevědomí: Dospívající s Aspergerovým syndromem nejsou imunní vůči neklidu v oblasti identity, který přichází v období adolescence. Jsou však v mnohých ohledech sociálně a emocionálně limitovaní a tím pádem nezralí v přezkoumávání rolí. Dochází k dramatické změně, od orientace na rodiče k orientaci na skupinu vrstevníků. Těžkosti s rozpoznáváním emočních stavů u sebe i u jiných může zhoršovat mezilidské nedorozumění nebo posilovat tendence sociální izolace jedinců s Aspergerovým syndromem.

Psychické a emocionální symptomy: Sociální a psychické potíže mohou v období dospívání vyústit do zvýšeného sociálního a psychického stresu. Můžeme pozorovat zvýšení následujících symptomů: zvýšená sociální izolace, úzkost nebo deprese, nízké organizační schopnosti a školní výkon, zvýšená rigidita aj.

Na druhém stupni základní školy se mohou objevit zvýšené potíže v komunikaci s učiteli, ale také častější konflikty se spolužáky. Rodiče by měli být v úzkém kontaktu se školou, nastalé problémy konzultovat. Případně mohou požádat o pomoc speciálně pedagogické centrum (Pešek, 2017).

2 INKLUZE ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM NA ZŠ

Následující kapitola je věnovaná problematice inkluzivního vzdělávání se zvláštním zaměřením na inkluzi žáků s Aspergerovým syndromem v České republice.

2.1 Vymezení pojmu inkluze

Inkluze se stala v průběhu několika desetiletí novým směrem moderního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento způsob vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je stěžejní metoda vzdělávání v EU. V zemích Evropské unie má inkluzivní vzdělávání pevné ukotvení v legislativě, zejména se jedná o odbornou kodifikaci, která je obsahem dokumentu Světové zdravotnické organizace z roku 2001 s názvem *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (MKF – ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health)* a *Úmluvu o právech lidí s postižením*, kterou schválilo Valné shromáždění OSN v roce 2006. Na začátku je potřeba od sebe rozlišit dva termíny, a to integraci a inkluzi (Lechta, 2016).

V 60. letech 20. století se začal ve školství objevovat termín **integrace**, který Kroupová (2016, s. 28) definuje takto: „*Vyjadřuje koncepci speciální edukace jako organizační složky všeobecné edukace v tom smyslu, že výchova a vzdělávání jedinců se speciálními edukačními potřebami se má realizovat v běžných výchovných a vzdělávacích institucích, nikoli odděleně. V širším kontextu se jedná o proces, který souvisí se začleňováním jedinců se speciálními edukačními potřebami do majoritní společnosti.*“

O dvě desetiletí později přichází do vzdělávání nový pojem **inkluze**. Definice dle Kroupové (2016, s. 28) zní: „*Proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti edukace. To zahrnuje změny a úpravy obsahu, přístupů, struktur a strategií, které vycházejí z jednotné vize, že společná edukace všech dětí bez rozdílů je povinností a zodpovědností celého systému.*“ Jednoduše můžeme říct, že integrace znamená toleranci, kdežto pojem inkluze charakterizuje pojem akceptace (Bazalová, 2012).

2.1.1 Historie vzniku inkluzivního vzdělávání

Již v 17. století Jan Ámos Komenský zastával názor, že „*z výchovy nelze vůbec nikoho vyčlenit.*“ V Evropě během 18. století postupně vznikaly sítě institucí pro péči o jedince

s postižením, které se postupem času zdokonalovaly. Vznikaly a dále se rozvíjely jednotlivé výchovné metody dle typu postižení. Nástup reformní pedagogiky na přelomu 19. a 20. století měl za následek vznik nových směrů výchovy dětí s postižením, začaly se objevovat různé metody alternativní pedagogiky (Lechta, 2016).

Na přelomu šedesátých a sedmdesátých let dochází v Evropě k obnově a stabilizaci speciálního školství, které se dále rozdělovalo na dva proudy. Do prvního proudu se řadilo Švýcarsko, Norsko, Itálie nebo Finsko, v těchto zemích byly speciální školy úplně zrušeny a školství se proměnilo v tzv. integrativní školy. Druhý proud, do kterého se zapojily země jako SRN, NDR, Polsko, Rakousko, Francie, ale také ČSSR, se zaměřil na rozšiřování sítě speciálního školství. Vzdělávání v těchto školách mělo zabezpečit kvalitní speciální a kvalifikovanou výuku, jež zajišťovala integraci dětem a mládeži do majoritní společnosti. Vznikají speciální zařízení, zabývající se dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, můžeme zmínit např. centra rané péče, poradny nebo mateřské školy. Speciální školy byly ve státech východní Evropy (bývalého východního bloku) děleny dle postižení (např. pro neslyšící, nedoslýchavé a děti se zbytky sluchu, pro nevidomé, děti se zbytky zraku a slabozraké). Zde se také vyučovalo podle učebních plánů dle zaměření speciální školy a výuka žáků s postižením v základní škole se objevovala pouze výjimečně (Lechta, 2016).

V roce 1994 došlo ve španělské Salamance v rámci mezinárodní konference k zahájení procesu inkluze (Bazalová, 2012). Po revoluci v roce 1989, kdy Česká republika procházela procesem velkých změn, došlo k transformaci českého školství. Za nejdůležitější změnu pro rozvoj inkluzivního vzdělávání můžeme považovat zásadní posun ve vzdělávání žáků s postižením v souvislosti s integrací (Bazalová, 2011).

Dalším mezníkem integrace a inkluze se stal školský zákon č. 561/2004 Sb., díky kterému mohli být žáci s těžší formou mentálního postižení začleněni do vzdělávacího systému. Do této doby byli z povinné školní docházky vyloučeni. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním v České republice je potřeba zmínit významný dokument *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014* (Bazalová, 2012). *Národní program rozvoje vzdělávání* tzv. Bílá kniha (2001, 2005), *Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR* (2002, 2007, 2011–2015), *Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání* (2004), *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky* (2008–2015), *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* (2010) (Kratochvílová, 2013). Také za finanční podpory ESF, OP vznikla *Centra podpory inkluzivního vzdělávání* (CPIV). I přes všechny snahy stále dochází k segregaci velkého množství žáků

s postižením, znevýhodněním, či pocházejícím z minoritní společnosti, z hlavního vzdělávacího proudu (Bazalová, 2012).

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním bylo na jeho podporu realizováno mnoho mezinárodních projektů. Zmiňme zde alespoň některé. Projekt SACIE (*Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education*), do kterého byla zapojena mimo jiné i Česká republika, sledoval zónu pocitů, vztahů a obav pedagogických pracovníků při činnosti s jedinci se zdravotním postižením. Výstupem tohoto projektu mělo být zjištění, zdali se pozorované parametry mění s dosažením speciálně pedagogické způsobilosti. Další projekty jsou *European Bachelor of Inclusion Studies* nebo *EUMIE* (Bazalová, 2012). V ČR a také na Slovensku je velmi známý projekt *INSIDE*, který rozšířil konceptuální myšlení. Obsahuje postupy, které se podílejí na rozvoji novodobého inkluzivního školství, a to v těchto oblastech:

1. *Program instrumentálního obohacování podle R. Feursteina,*
2. *Nyborgův model konceptuálního vyučování,*
3. *Portsmouthský systém osvojování jazykových schopností v raném věku.*

V našem školství je využívána především první metoda instrumentálního obohacování (Lechta, 2016).

Žáci s postižením, kteří byli doposud vzděláváni pouze ve speciálních školách, měli možnost být zařazeni do výuky hlavního vzdělávacího proudu. Na základě těchto změn došlo k úbytku speciálních škol v České republice, nicméně si musíme uvědomit, že i přes tak velký krok vpřed, kterým inkluzivní vzdělávání dozajista je, přetrvávají žáci, kteří díky vážnosti svého postižení nadále navštěvují školy speciální. Tyto školy disponují úpravou učebních plánů, hojně využívají speciálně pedagogické metody, při výuce postupují volnější tempem s možností prodloužit délku školní docházky. Ve třídách se nachází menší počty žáků, na jejichž edukaci se podílejí kvalifikovaní učitelé. Často jsou u speciálních škol přidružená poradenská zařízení a úzce spolupracují se systémem zdravotní a sociální péče (Bazalová, 2011).

2.1.2 Současný stav inkluze v České republice

V dnešní době jsou speciální školy určené těm žákům, kteří se z důvodu svého postižení nemohou vzdělávat v základní škole, nebo jim vzdělávání nevyhovuje. V hlavním vzdělávacím proudu jsou integrováni žáci s lehčím až středně těžkým zdravotním postižením. Žáci s kombinovaným postižením nebo těžkou formou postižení navštěvují školy speciální. Z toho vyplývá, že inkluzivní vzdělávání není pro každé dítě s postižením vhodné.

Při rozhodování o zvolení vzdělávacího směru je důležité zvážit speciálně vzdělávací potřeby dítěte, na tom se vždy podílí řada odborníků spolu s rodiči. Jsou to právě rodiče, kteří často preferují vzdělávání svého dítěte na základní škole. Zároveň ale mají obavy, jak bude dítě v kolektivu základní školy přijato (Bazalová, 2011).

2.1.3 Inkluze žáků s poruchami autistického spektra

V základní škole jsou převážně vzděláváni žáci s vysokofunkčním autismem nebo Aspergerovým syndromem, kteří nemají přidružené mentální postižení (Lechta, 2016). V praxi se bohužel často setkáváme s názorem, že žáci s poruchou autistického spektra by neměli být vzděláváni v základní škole, protože jejich postižení má určitá specifika, která vyžadují jiný edukační přístup, což může mít za následek segregaci z třídního kolektivu. Protože autismus není jen porucha, ale celý soubor poruch s různými symptomy, musí se důkladně zvážit, který žák s poruchou autistického spektra je vhodný k inkluzi, či kterého naopak doporučit k inkluzi nemůžeme (Bazalová, 2011).

Postup při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem musí být značně individualizovaný. Všichni tito žáci se vzdělávají podle individuálního plánu (IVP) bez ohledu na to, jaký druh školy navštěvují. IVP se tvoří každému žákovi zvlášť podle charakteristiky jeho osobnosti. Personální obsazení edukace žáků s PAS nebo dalšími pervazivními vývojovými poruchami zajišťují pedagogičtí pracovníci, především třídní učitel, učitelé odborných předmětů, vychovatelé, asistenti pedagoga, případně osobní asistent, výchovný poradce, školní speciální pedagog, školní psycholog (Lechta, 2016).

2.1.4 Legislativní rámec vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Legislativa týkající se vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v hlavním vzdělávacím proudu je vymezena především v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v aktuálním znění, ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, v zákoně 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v aktuálním znění

§ 16 vymezuje: jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, možnosti podpůrného opatření, podmínky poskytování podpůrného opatření, možnost zřízení školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytování poradenské podpory, revize (Kendíková, 2018).

§ 17 definuje vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů (Kendíková, 2018).

§ 18 uvádí možnost vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami podle individuálního vzdělávacího plánu (Kendíková, 2018).

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

Vyhláška stanovuje: podmínky, postupy a organizaci poskytování podpůrných opatření, náležitosti individuálního vzdělávacího plánu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, okolnosti pro využití asistenta pedagoga a specifikace jeho činnosti, průběh a organizaci poradenských služeb školy a činnosti školských poradenských zařízení, náležitosti pro vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů.

Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška vymezuje: účel, pravidla a náležitosti poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, postupy, metody a nástroje psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky, typy školských poradenských zařízení a jejich dokumentaci, vymezení činnosti pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra, poskytování poradenských služeb školním poradenským pracovištěm.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

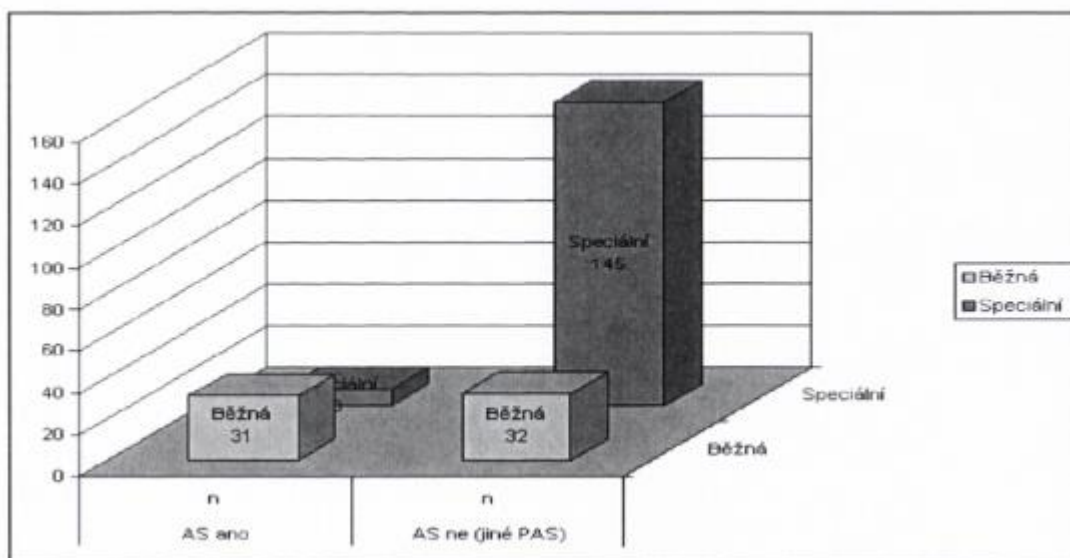
Vymezuje definice pedagogických pracovníků základních škol, kteří budou dále popsáni v následující kapitole.

3 EDUKACE ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM NA II. STUPNI ZŠ

Kurikulární principy českého vzdělávání byly nově zkoncipovány v roce 2001 v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) a implementovány do školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Soustava vzdělávání se dělí do kurikulárních dokumentů. Mezi kurikulární dokumenty v rovině státní jsou řazeny rámcové vzdělávací programy a Národní program vzdělávání. Mezi školní kurikulární dokumenty patří školní vzdělávací programy (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, 2001).

Hlavním cílem základního vzdělávání je naučit žáky strategii učení, myšlení, komunikace, řešení problémů aj. Získané vědomosti by pro ně měly být dostatečnou motivací k pokračování ve studiu (Rýznar, 2009).

Edukaci značně ovlivňují specifika každého žáka s autismem. Tato specifika se mohou lišit nejen v rozdílných výkonech v jednotlivých předmětech, ale také v rozdílných výkonech v rámci jednoho předmětu, což může být ovlivněno momentálním psychickým rozpoložením daného žáka (Bazalová, 2012).



Graf 1 Srovnání položek Aspergerův syndrom a jiné druhy autismu s typem navštěvované školy

Zdroj: (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 299)

3.1 Podpůrná opatření dle stupňů podpory žáků s poruchou autistického spektra

Uživatelé podpůrného opatření je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností vyžaduje určitou míru podpory. Těmi, kdo aplikují podpůrná opatření, jsou pedagogové či asistenti pedagoga. Míra závažnosti postižení určuje stupeň podpůrných opatření, jež jsou rozdělena do pěti stupňů dle intenzity. Opatření lze různým způsobem kombinovat dle individuálních potřeb žáka (Lechta, 2016). Podpůrná opatření se specializují na poradenskou pomoc ve škole a školském poradenském zařízení. Týkají se úpravy organizace, hodnocení, obsahu, forem a metod vzdělávání, školských služeb, ale také zabezpečení výuky speciálně pedagogické péče. Může být využito možnosti použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek či komunikačních systémů (Vítková, Bartoňová, 2019).

3.2 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je významný dokument, který se zpravidla zpracovává před nástupem žáka se speciálně vzdělávacími potřebami do školy a slouží k naplňování jeho speciálně vzdělávacích potřeb. Je tvořen v souladu se školním vzdělávacím programem. Rodiče jsou předem s jeho obsahem seznámeni a během roku se jeho plnění dvakrát vyhodnocuje školským poradenským zařízením. Individuální vzdělávací plán je sestaven na základě doporučení školského poradenského zařízení (Kendíková, 2018).

Chceme-li být úspěšní ve vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v běžné základní škole, je potřeba pro práci s nimi dodržovat určitá pravidla, která vycházejí ze specifik jejich osobnosti. Těmto žákům usnadňuje výuku metoda strukturovaného učení, která vychází z TEACCH (Treatment Education of Autistic and related Communications Handicapped Children) programu, který je hojně užíván v zahraničí. Je založený na principech individuálního přístupu, strukturalizaci času, prostoru a vizualizaci, zřízení funkce asistenta pedagoga, podpory poradenského zařízení a informovaného učitele (Bartoňová, Vítková, 2016). Ve školách, kde jsou v rámci inkluze vzdělávání žáci s Aspergerovým syndromem, se objevují situace, kdy neinformovaný učitel přistupoval k žákovi tím způsobem, že nechal žáka bez jakýchkoli nároků procházet do vyšších ročníků, nevyžadoval po něm téměř nic, nechal ho být. Takový jev musíme hodnotit jako nežádoucí, stejně jako nerespektování individuality dítěte. Abychom předcházeli těmto situacím, shledáváme jako nejúčinnější školení

pro pedagogy, které vedou odborníci na poruchy autistického spektra. V řadách učitelů najdeme i takové, kteří i přesto, že prošli školením či jiným vzděláním v problematice poruch autistického spektra, nemají dostatek empatie pro respektování individualit žáka. Důležitým aspektem úspěšného vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem na základní škole je užší spolupráce školy a rodičů žáka, která by měla fungovat po celou dobu školní docházky (Vosmik, Bělohávková, 2010).

3.3 Role pedagogických pracovníků při edukaci žáků s Aspergerovým syndromem

Zákon č. 563/2004 Sb. v § 2 uvádí: „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací činnost, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“

3.3.1 Učitel

Učitel je vysokoškolsky vzdělaný pedagogický pracovník s odbornou kvalifikací, kterou získal v akreditovaném magisterském studijním programu. Velmi důležité pro profesi učitele jsou jeho osobnostní předpoklady a empatie. Někteří z nich vykonávají činnost třídního učitele, s čímž je spojena administrativní činnost, komunikace se zákonnými zástupci žáků, omlouvání nepřítomnosti žáků, podílení se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu aj. O žácích ve své třídě by měl mít třídní učitel více informací týkajících se jejich zdravotního stavu, speciálně vzdělávacích potřeb, sociálního zázemí, nadání apod. (Kendíková, 2016).

Během několika desítek let vzrostl počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách. Následkem jsou zvyšující se nároky na učitele v oblasti vzdělávání se ve speciální pedagogice. Neznalost této problematiky může ztížit plnohodnotné zařazení žáka se speciálně vzdělávacími potřebami do třídního kolektivu a jeho efektivní vzdělávání (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Zde můžeme zmínit výzkum Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD (Pohled ze zákopu: Potřeba podpory učitelů

a studentů pro plnou inkluzi studentů s Aspergerovým syndromem). Able a kol. (2015) ve svém kvalitativním výzkumu zkoumali formou focus group potřeby učitelů ve facilitaci úspěšnosti těchto žáků. Výzkumu se zúčastnili speciální i běžní pedagogové ze základních i středních škol. Ze závěru této studie vyplývají různé důležité poznatky. Učitelé shodně referovali, že každý žák s Aspergerovým syndromem (AS) je odlišný a žáci, které učili před pár lety, jsou velmi odlišní od těch, které učí nyní. Nejvýznamnější potřebu podpory žáků s AS zaznamenali v těchto oblastech: sociální vztahy (vnímali často sociální izolaci žáků s AS), sociálně-akademická oblast (zejména z důvodů těžkostí při skupinových pracích a dodržování pravidel), sebeobhajoba (hlavně obavy směrem do budoucnosti, aby se tito žáci uměli obhájit), přechodové období (jak mezi jednotlivými stupni, školami nebo vývojovými obdobími), potřeby spojené s vrstevníky (potřeba informovanosti vrstevníků o AS).

Co se týče potřeb samotných učitelů, vyjádřili potřebu podpory v těchto oblastech: více vědomostí ohledně AS a individuálních charakteristik žáků, úpravy pro naplnění potřeb v sociální a akademické oblasti žáků s AS, facilitace všeobecných sociálních potřeb žáků s AS, podpora obhajoby žáků s AS. Přínos studie hodnotí autoři zejména z pohledu objasnění sociálních výzev, které žáci s AS zažívají v inkluzivních třídách z pohledu učitele. Tato zjištění by mohla být následně zpracována do intervence či do informování budoucích běžných či speciálních pedagogů (Able a kol., 2015).

Cílem obou stran je najít konstruktivní východiska z obtížných situací ve výchovném a učebním procesu (Vítková, Bartoňová, 2019).

Motivací pedagogů pracovat s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami je zahrnutí této činnosti do jejich hodnocení a odměňování. Do hodnocení může patřit doučování, počet žáků se speciálně vzdělávacími potřebami ve třídě či práce na projektech aj. Učitel je povinen zajistit takové podmínky ve třídě, aby žák se speciálně vzdělávacími potřebami dosáhl ve vzdělání svých možností a naplnil své schopnosti. Je důležité dbát na to, aby se žák pohyboval v bezpečném prostředí a byl osobnostně i odborně připraven zapojit se do společnosti (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

3.3.2 Asistent pedagoga

Můžeme ho definovat jako zaměstnance školy, který poskytuje učitelům podporu v edukaci nejen u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga se podílí především na výchovně-vzdělávací činnosti, zajištění komunikace učitele, žáka, zákonných

zástupců, podílí se na podpoře při adaptaci žáka na prostředí nebo při změně činnosti aj. (Kendíková, 2018).

Požadavky na kvalifikaci asistenta pedagoga nelze s určitostí stanovit. Vhodná kvalifikace se bude odvíjet od individuálních potřeb nejen žáka, ale i pedagogů. Pozitivní vztah k dětem, schopnost komunikace s učiteli, rodiči žáků, trpělivost, důslednost, schopnost učit se novému by však měla být samozřejmostí. Bližší informace o požadavcích na kvalifikaci asistenta pedagoga jsou uvedeny v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v aktuálním znění (Morávková Vejrochová, 2015).

Formy práce asistentů pedagoga u žáků s podpůrným opatřením jsou obsaženy ve Standardu. Standard práce asistenta pedagoga vychází ze dvou směrů:

1. Asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě, působí tedy jako partner učitele. Jeho činnost se nezaměřuje pouze na podporu jednoho žáka či skupiny žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.
2. Asistent pedagoga podporuje vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Jeho základním úkolem je přímá činnost s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, která je podle potřeby doplňována o další činnosti (např. komunikace s rodiči těchto žáků, vytváření pomůcek a učebních materiálů, podpora učitele). Roli asistenta pedagoga můžeme označit jako roli významnou pro vytvoření optimálního klimatu třídy. Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě by však neměla znamenat, že pedagog nechá veškerou přímou činnost vzdělávání na asistentovi (Morávková Vejrochová, 2015).

3.3.3 Výchovní poradce

Je pedagogický pracovník, který je považovaný za základní stavební kámen poradenského systému každé školy. Výchovní poradce vykonává činnosti, které jsou blíže specifikovány v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění (Kendíková, 2016).

Jejich práce se ve školách může jevit jako rozdílná, důvodem mohou být druhy škol, velikosti škol, či složení pedagogického sboru apod. Do jeho pracovní náplně může například náležet metodické vedení asistentů pedagoga, podíl na možnosti získávání finančních prostředků na programy nebo granty, vyhledávání dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky a další (Kendíková, 2016).

3.3.4 Školní speciální pedagog

V českých školách není povinné zaměstnávat školního speciálního pedagoga, nicméně se ve školách jeho pozice objevuje stále častěji. Je nutné zmínit, že přítomnost školního speciálního pedagoga zvyšuje kvalitu poradenství ve školském poradenském pracovišti. Mezi jeho základní činnosti patří depistáž, tzn. vyhledávání a následné zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do speciálně pedagogické péče, diagnostika, intervence, metodické a koordinační působení (Kendíková, 2018).

3.3.5 Školní psycholog

Stejně jako školní speciální pedagog není ani pozice školního psychologa pro školu povinná. I přesto se však stává v mnoha českých školách běžným členem pedagogického sboru. V rámci své pracovní činnosti zkvalitňuje především výchovné a vzdělávací působení na žáky (Kendíková, 2018). Zabezpečuje krizovou intervenci, napomáhá zajištění kvalitního třídního klimatu, navození podmínek pro týmovou spolupráci. Mezi jeho další školní činnost spadá například depistáž, diagnostika, konzultační, poradenské, intervenční činnosti, metodické a vzdělávací činnosti (Baslerová, 2016).

Další standardní činnosti jednotlivých pracovních pozic školního poradenského pracoviště jsou uvedené v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. v platném znění.

Zákon č. 563/2004 Sb. v § 2 uvádí: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací činnost, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se zaměřuje na vlastní výzkum, jeho cíle, stanovení výzkumných otázek a charakteristiku metody sběru dat a výzkumného vzorku. Předkládá analýzu a interpretaci výsledků výzkumu.

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro výzkum byl zvolen kvantitativní přístup, data byla získána pomocí dotazníkového šetření.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Bakalářská práce se zabývá pohledem pedagogických pracovníků na vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem na II. stupni základních škol. Empirická část se zaměřuje na problematiku inkluzivního vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem na II. stupni základní školy pohledem pedagogických pracovníků. Data zjišťujeme pomocí kvantitativního výzkumu – metodou dotazníku. Cílem bakalářské práce je zjistit mínění pedagogických pracovníků o inkluzivním vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem na II. stupni základní školy. Stanoveny byly čtyři výzkumné otázky:

1. Jak vnímají učitelé, speciální pedagogové a asistenti pedagoga podporu a spolupráci při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem?
2. Jaký má podle učitelů, speciálních pedagogů a asistentů pedagoga vliv přítomnost žáka s AS na vzdělávání v základní škole?
3. Jaké je vnímání učitelů, speciálních pedagogů a asistentů pedagoga prospěšnosti vzdělávání žáka s AS v základní škole?
4. Jaká je spokojenost učitelů, speciálních pedagogů a asistentů pedagoga s inkluzivním vzděláváním na jejich škole?

Výsledky výzkumu by mohly posloužit k lepšímu porozumění problematice inkluzivního vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem a zkvalitnění jejich výuky.

4.2 Metoda výzkumu

K realizaci výzkumu byl zvolen kvantitativní přístup, který je charakteristický především vymezením měřitelných proměnných specifických aspektů sledovaného jevu.

Jde o záměrnou, systematickou činnost, která danými metodami ověřuje hypotézy a jejich vzájemné vztahy (Skutil a kol., 2011).

Výzkumný problém a jeho řešení jsou závislé na vědecké teorii kvantitativního výzkumu. Jednotlivé výzkumy se od sebe navzájem liší, jejich pořadí však zůstává stejné. Reichel (2009, s. 62) dále uvádí, že „*kvalitativní výzkum nelze chápat jako jednolitý, homogenní celek, nýbrž se jedná o paletu rozdílných postupů, které však vycházejí z jednoho základního principu – zkoumat určitý prvek, proces, fenomén ad. V přirozených podmínkách, snažit se mu porozumět a vytvořit pokud možno jeho komplexní obraz.*“

Inkluzivní vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami na základní škole je stále diskutovaným tématem na mnohých školách. Pedagogičtí pracovníci, kteří s žáky s Aspergerovým syndromem na II. stupni základní školy pracují, mi mohou pomoci získat více informací týkajících se jejich názorů na inkluzi žáků s Aspergerovým syndromem. Pro zajištění těchto dat jsem si vybrala kvantitativní metodu výzkumu, která by mohla dopomoci k zajištění kvalitnější podpory a výuky těchto žáků.

4.3 Metoda sběru dat

Pro sběr dat tohoto výzkumu byl využit dotazník. Před samotným publikováním dotazníků byla provedena pilotáž. Získané poznatky byly dále implementovány do finální podoby dotazníku. Na pilotáži se podíleli tři učitelé, tři speciální pedagogové a tři asistenti pedagoga pracující s žáky s Aspergerovým syndromem. Tito respondenti nebyli již dále do výzkumu zahrnuti.

Dotazník zprostředkovává informace o respondentovi, jeho názory, postoje k problematice, které jsou pro výzkum podstatné. Stejně jako každá jiná výzkumná technika, má i dotazník svá pozitiva i negativa. Jeho pozitiva mohou být například možnosti oslovení většího počtu respondentů, jejich anonymita, snadná a rychlá administrace. Naopak negativa dotazníkové metody mohou být subjektivita výpovědí, vyhnutí se otázce nebo nevyhovující dotazníková forma (Skutil a kol., 2011).

Anketa, jak bývá někdy dotazník nazýván, je soustavou předem připravených otázek, na které respondent písemně odpovídá (Chráška, 2016).

Používá se při kvalitativních i kvantitativních výzkumech, tj. s žádnou, částečnou nebo plnou standardizací. Nestrukturovaný (otevřený) dotazník znamená, že respondent se volně rozepisuje na čistý papír dle předem zadaného tématu (Reichel, 2009). Nevýhodou volnosti odpovědí, která většinou vyžaduje následnou kategorizaci, je obtížnost jeho vyhodnocování

(Chráska, 2016). Strukturovaný (uzavřený) dotazník je charakteristický tím, že obsahuje předem připravené odpovědi, ze kterých si respondenti vybírají. Nevýhodou tohoto typu dotazníku může být fakt, že odpovědi nemusí obsahovat položku, se kterou se respondent ztotožňuje. Polouzavřené položky v dotazníku představují možnost využití nabídky předem stanovených odpovědí nebo položky „jiná odpověď“, kterou respondent využije v případě, kdy mu žádná z nabízených odpovědí nevyhovuje (Chráska, 2016).

Pro výzkum byly využity dotazníky s uzavřenými, polouzavřenými i otevřenými otázkami. Dotazníky byly zpracovány do elektronické podoby v programu Survey dostupném na internetu. Odkazy na dotazníky pro pedagogické pracovníky byly následně uveřejněny na sociálních sítích ve skupinách, které se vztahovaly k danému tématu.

Výzkumný vzorek respondentů byl tvořen pedagogickými pracovníky, kteří se největší měrou podílejí na edukaci žáků s AS. Mohou tak nejlépe posoudit efektivitu jejich inkluze v základních školách. Dotazníky, které jsou přílohou práce, byly zvlášť vytvořeny pro učitele (příloha 2), speciální pedagogy (příloha 1) a asistenty pedagoga (příloha 3). Některé otázky se v dotaznících shodovaly, jiné byly zaměřené na konkrétní profesi. Na začátku bylo respondentům sděleno, k čemu dotazník slouží, komu je určen a jaká skupina je předmětem zkoumání. Úvodní otázky se zaměřují na délku pedagogické praxe či dosavadní počet žáků s Aspergerovým syndromem, které měl dotazovaný možnost vzdělávat. Následující otázky se týkaly charakteristiky konkrétních žáků s Aspergerovým syndromem a jejich vlivu na vzdělávání. Plné znění dotazníků je přílohou této práce.

Sběr dat postupoval velmi pomalu, proto byl výzkum podpořen rozesláním průvodního dopisu s odkazy na elektronické dotazníky emailem do 250 základních škol v České republice. Dále byly využity kontakty ze základních škol v místě bydliště.

Dotazníkové šetření bylo po 4 měsících ukončeno. Data z programu Survey byla získána ve formátu .xlsx. Odpovědi na jednotlivé otázky byly následně rozděleny a zpracovány v dílčích tabulkách s vyjádřením hodnoty četnosti a relativní četnosti v % s uvedením hodnoty N, což je označení pro velikost vzorku s platnými odpověďmi. V dílčích tabulkách byly rovněž uvedeny hodnoty neplatných odpovědí s celkovým počtem. V tabulkách, kde respondenti měli možnost označit více odpovědí, nejsou uvedeny celkové hodnoty. Nakonec byly v programu MS Excel vypracovány grafy pro názornou vizualizaci všech dat.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMU

V následující kapitole jsou vyhodnocena data, která jsou získaná z jednotlivých dotazníků.

5.1 Základní informace o respondentech

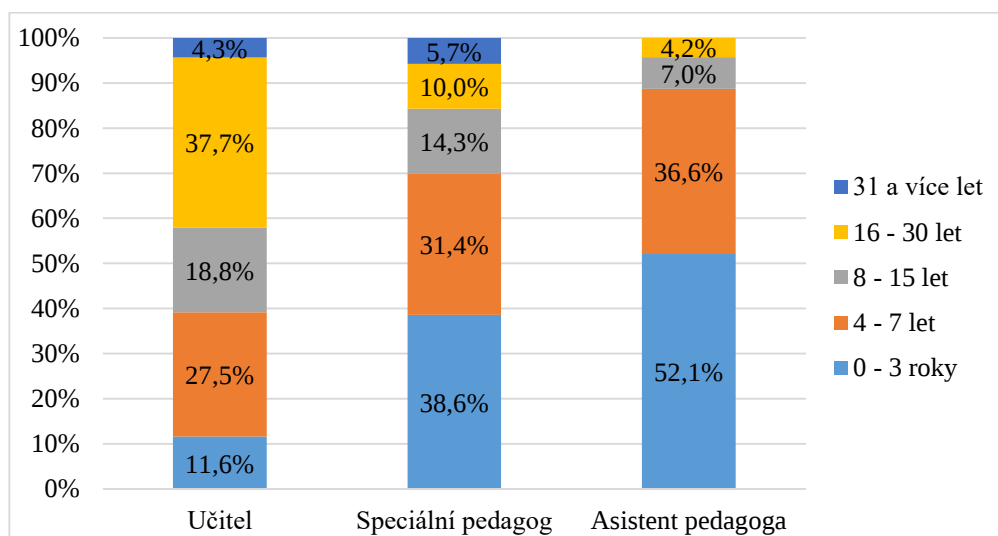
V úvodu každého dotazníku jsme zjišťovali základní informace o respondentech. První otázka byla ve tvaru: ot1 – „Jaká je délka vaší praxe na dané pozici?“ Byla shodná pro všechny tři dotazníky, a proto je vyhodnocena společně. Z tabulky 3 a grafu 2 je patrné, že nejdelší praxi mají většinou učitelé, nejkratší praxi pak asistenti pedagoga.

Z šetření vyplývá, že pracovní pozice speciálního pedagoga a asistenta pedagoga funguje ve školství krátkou dobu, a tomu odpovídá i nejčastěji volená délka praxe.

Tabulka 3 Délka praxe respondenta

Možnosti odpovědí	Učitel		Speciální pedagog		Asistent pedagoga	
	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)
0–3 roky	8	11,6	27	38,6	37	52,1
4–7 let	19	27,5	22	31,4	26	36,6
8–15 let	13	18,8	10	14,3	5	7,0
16–30 let	26	37,7	7	10,0	3	4,2
31 a více let	3	4,3	4	5,7	0	0,0
Celkem	69	100,0	70	100,0	71	100,0

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 2 Délka praxe respondenta

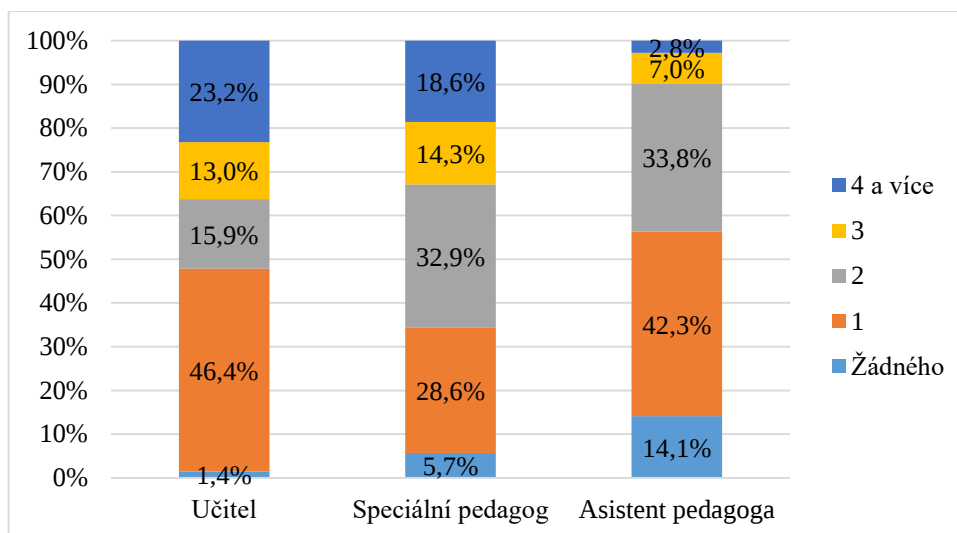
Zdroj: (vlastní zpracování)

Druhá společná otázka v dotazníku sledovala, s kolika žáky s Aspergerovým syndromem (dále jen AS) se respondenti během jejich praxe setkali. Výsledky vidíme v tabulce 4 a grafu 3. Nejvíce zkušeností mají většinou učitelé, kde pracovalo se 4 a více 23,2 % učitelů, 18,6 % speciálních pedagogů a pouze 2 asistenti pedagoga (2,8 %). To však může být i dáno první otázkou, tj. učitelé mají většinou delší praxi, a proto se mohli setkat s více žáky.

Tabulka 4 Počet žáků s Aspergerovým syndromem, se kterými respondent pracoval

Možnosti odpovědí	Učitel		Speciální pedagog		Asistent pedagoga	
	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)
Žádného	1	1,4	4	5,7	10	14,1
1	32	46,4	20	28,6	30	42,3
2	11	15,9	23	32,9	24	33,8
3	9	13,0	10	14,3	5	7,0
4 a více	16	23,2	13	18,6	2	2,8
Celkem	69	100	70	100	71	100

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 3 Počet žáků s Aspergerovým syndromem, se kterými respondent pracoval

Zdroj: (vlastní zpracování)

Pokud respondenti vzdělávali za svou pedagogickou praxi více žáků s Aspergerovým syndromem, měli si pro další odpovědi zvolit posledního vzdělávaného žáka s AS.

5.2 Podpora při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem

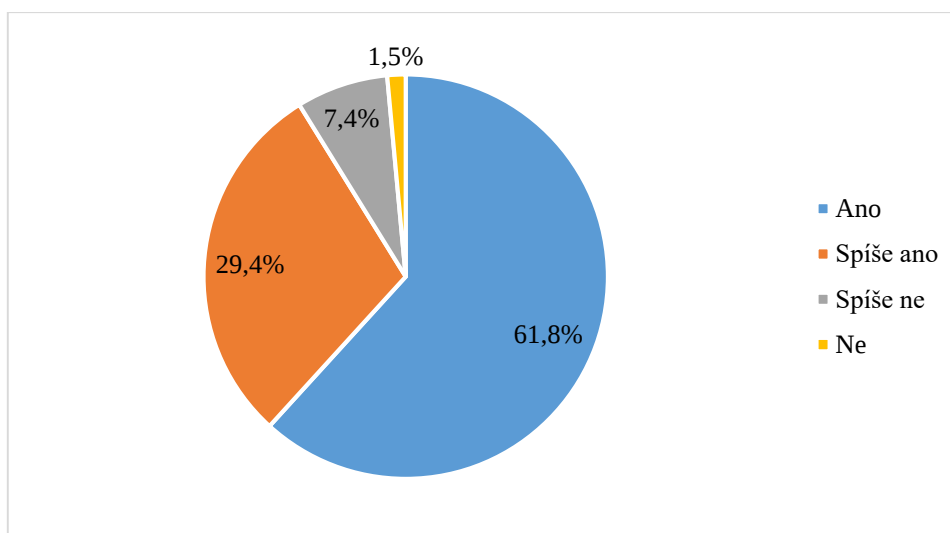
Podkapitola se zabývá mírou podpory a informovanosti pedagogických pracovníků, kteří se podílejí na vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem. Zajímala nás participace vyučujících se školními poradenskými pracovníky, školskými poradenskými zařízeními či asistenty pedagoga při edukaci žáků s AS.

První otázka této části v dotazníku (ot9) týkající se pouze učitelů zněla: „Je pro Vás při vzdělávání žáka s AS důležitá podpora školských poradenských pracovníků (speciální pedagog, výchovný poradce, školní psycholog, metodik prevence)?“ Rozdělení odpovědí je patrné v tabulce 5 a grafu 4. Pro 61,8 % dotázaných učitelů je při vzdělávání žáka s AS podpora školských poradenských pracovníků důležitá. Pro dalších 29,4 % učitelů je spíše důležitá.

Tabulka 5 Důležitost podpory školských poradenských pracovníků ve vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem

Možnosti odpovědí	Četnost	Relat. četnost (%)
Ano	42	61,8
Spíše ano	20	29,4
Spíše ne	5	7,4
Ne	1	1,5
Celkem	68	100,0

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 4 Důležitost podpory školských poradenských pracovníků ve vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem

Zdroj: (vlastní zpracování)

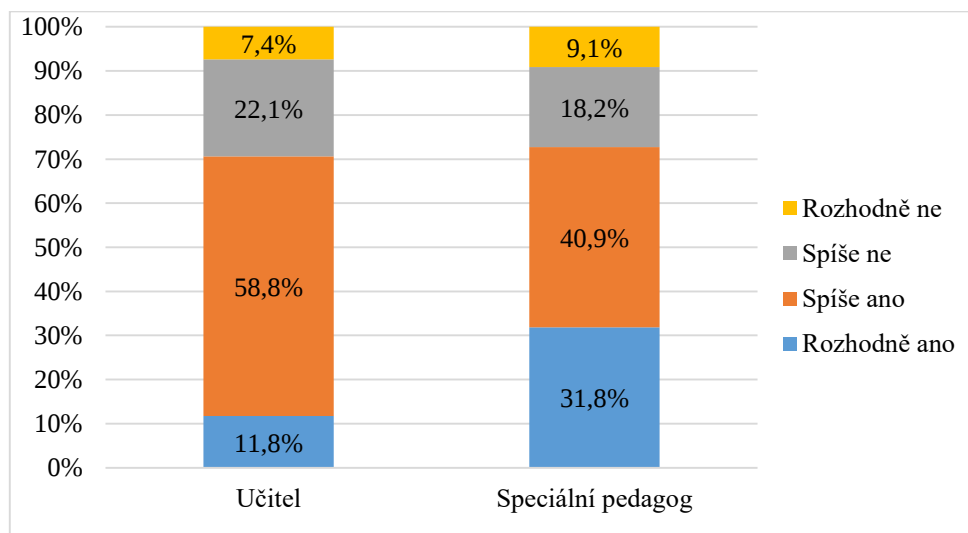
Následující otázka byla uvedena pouze v dotazníku učitelů (ot10) a speciálních pedagogů (ot12): „Jsou pro výkon Vaší práce se žákem s AS dostačující informace vycházející z Doporučení školského poradenského zařízení (SPC, PPP)?“ Rozdělení odpovědí lze vidět v tabulce 6 a grafu 5. Za dostačující je považuje 11,8 % učitelů a 31,8 % speciálních pedagogů, u učitelů převažuje názor, že jsou tyto informace spíše dostatečné (58,8 %). Za spíše dostačující je považuje i 40,9 % speciálních pedagogů.

Z toho vyplývá, že školská poradenská zařízení poskytují školám dostatečnou metodickou podporu ve vzdělávání žáků s AS.

Tabulka 6 Dostatečnost informací vycházejících z Doporučení školského poradenského zařízení

Možnosti odpovědí	Učitel		Speciální pedagog	
	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)
Rozhodně ano	8	11,8	21	31,8
Spíše ano	40	58,8	27	40,9
Spíše ne	15	22,1	12	18,2
Rozhodně ne	5	7,4	6	9,1
Celkem	68	100,0	66	100,0

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 5 Dostatečnost informací vycházejících z Doporučení školského poradenského zařízení

Zdroj: (vlastní zpracování)

Další otázka v dotazníku sledovala, zda respondenti považují práci asistenta pedagoga ve výuce žáka s AS za přínosnou. Opět na ni odpovídali pouze učitelé (ot11) a speciální

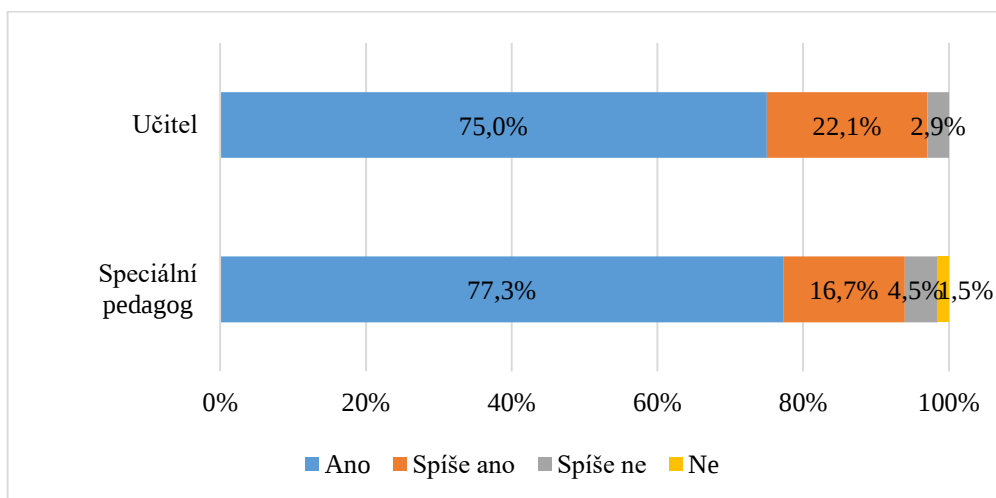
pedagogové (ot8). Výsledky jsou zaznamenány v tabulce 7 a grafu 6. 75,0 % učitelů a 77,3 % speciálních pedagogů rozhodně shledává práci asistenta ve výuce žáka s AS přínosnou.

Ze získaných dat vyplývá, že práce asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s AS na základní škole je pro ostatní pedagogické pracovníky prospěšná a nápomocná.

Tabulka 7 Přínos asistenta pedagoga ve výuce žáka s Aspergerovým syndromem

Možnosti odpovědí	Učitel		Speciální pedagog	
	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)
Ano	51	75,0	51	77,3
Spíše ano	15	22,1	11	16,7
Spíše ne	2	2,9	3	4,5
Ne	0	0,0	1	1,5
Celkem	68	100,0	66	100,0

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 6 Přínos asistenta pedagoga ve výuce žáka s Aspergerovým syndromem

Zdroj: (vlastní zpracování)

Další z otázek v dotazníku týkající se této podkapitoly sledovala odpověď na otázku: „Byl/a jste proškolen/a v problematice vzdělávání žáků s AS?“ Odpovídali na ni všichni respondenti, tj. učitelé (ot15), speciální pedagogové (ot11) i asistenti pedagoga (ot12). Výsledky lze vidět v tabulce 8 a grafu 7. Nejčastěji byli v problematice vzdělávání žáků s AS vyškoleni speciální pedagogové (81,8 %). Největší podíl osob, které zatím proškoleny nebyly,

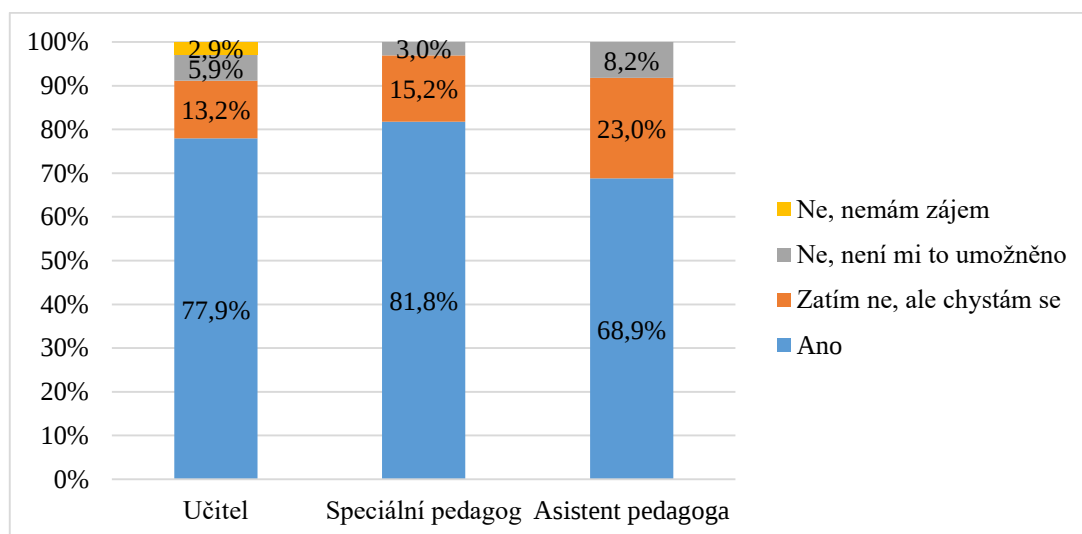
ale chystají se na to, vidíme u asistentů pedagoga. Pouze u skupiny učitelé jsou osoby, které o školení nemají zájem.

Výsledky ukázaly, že větší část pedagogických pracovníků byla v problematice vzdělávání žáků s AS proškolená. Je však důležité, aby určitým vzděláním prošli všichni pedagogičtí pracovníci, kteří se podílejí na práci s žákem s AS.

Tabulka 8 Proškolení pedagogických pracovníků v problematice Aspergerova syndromu

Možnosti odpovědí	Učitel		Speciální pedagog		Asistent pedagoga	
	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)
Ano	53	77,9	54	81,8	42	68,9
Zatím ne, ale chystám se	9	13,2	10	15,2	14	23,0
Ne, není mi to umožněno	4	5,9	2	3,0	5	8,2
Ne, nemám zájem	2	2,9	0	0,0	0	0,0
Celkem	68	100,0	66	100,0	61	100,0

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 7 Proškolení pedagogických pracovníků v problematice Aspergerova syndromu

Zdroj: (vlastní zpracování)

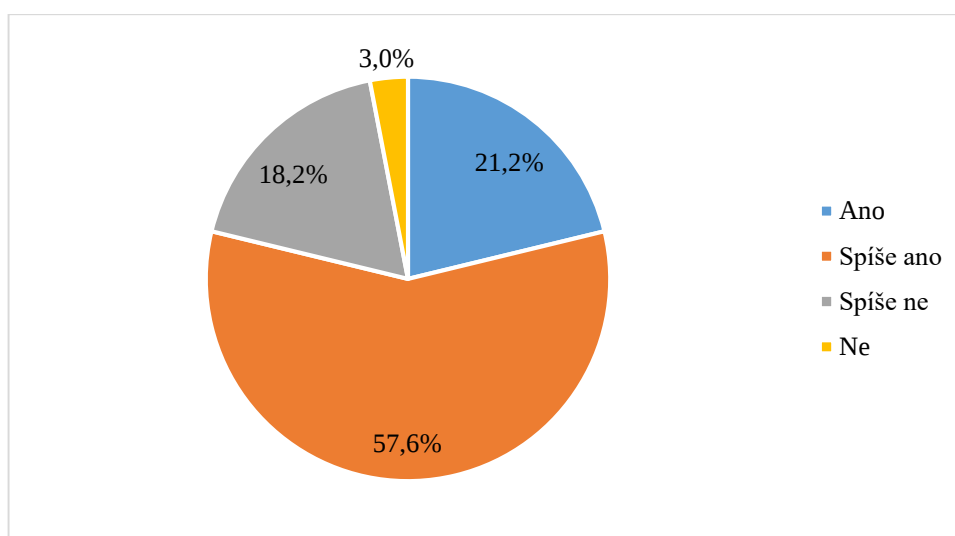
Následující otázky v dotazníku byly určeny pouze speciálním pedagogům, kteří dohlíží na dodržování metodického doporučení PPP, SPC. První z nich (ot13) je zde formulována: „Jsou podle Vás dodržovány při výuce žáka s AS všechny body doporučení školského poradenského zařízení (PPP, SPC)?“ Výsledky vidíme v tabulce 9 a grafu 8. U speciálních pedagogů nejčastěji (57,6 %) převažuje názor, že jsou spíše dodržovány.

Většina pedagogů doporučení dodržuje. U negativní odpovědi nemůžeme s jistotou určit důvod respondentovi volby.

Tabulka 9 Dodržování doporučení školského poradenského zařízení

Možnosti odpovědí	Četnost	Relat. četnost (%)
Ano	14	21,2
Spíše ano	38	57,6
Spíše ne	12	18,2
Ne	2	3,0
Celkem	66	100,0

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 8 Dodržování doporučení školského poradenského zařízení

Zdroj: (vlastní zpracování)

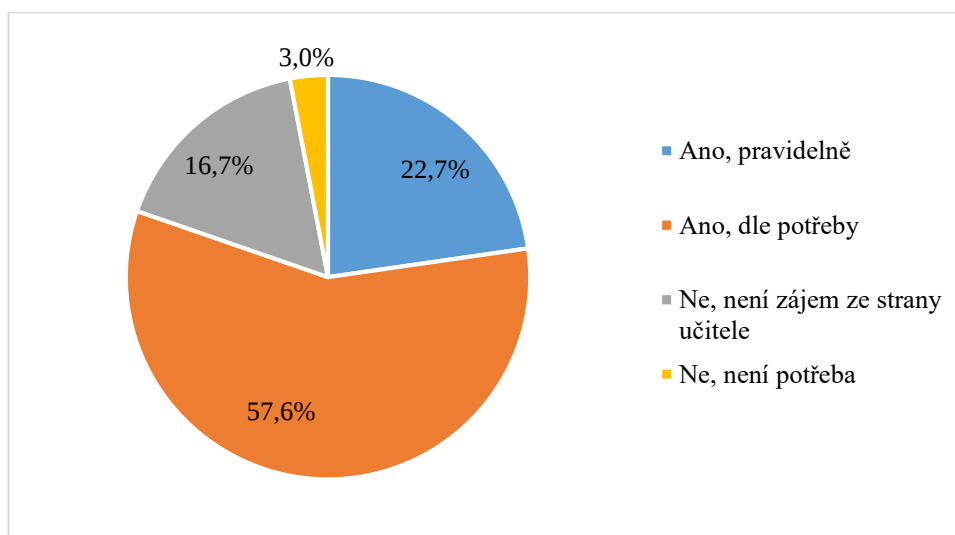
Druhá otázka v dotazníku, určená pouze pro speciální pedagogy (ot14), je ve tvaru: „Podílíte se na metodickém vedení a vyhodnocování práce učitelů žáků s AS?“ Výsledky jsou patrné v tabulce 10 a grafu 9. Pravidelně se na metodickém vedení podílí 22,7 % speciálních pedagogů, 57,6 % pak podle potřeby.

Je zřejmé, že poradenská činnost speciálního pedagoga ve škole je prospěšná a ze strany učitelů je využívána. Pracovní pozice speciálního pedagoga je však ještě poměrně mladá, to může mít za následek, že spolupráce s některými pedagogickými pracovníky nemusí fungovat efektivně.

Tabulka 10 Podpora učitelů speciálním pedagogem

Možnosti odpovědí	Četnost	Relat. četnost (%)
Ano, pravidelně	15	22,7
Ano, dle potřeby	38	57,6
Ne, není zájem ze strany učitele	11	16,7
Ne, není potřeba	2	3,0
Celkem	66	100,0

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 9 Podpora učitelů speciálním pedagogem

Zdroj: (vlastní zpracování)

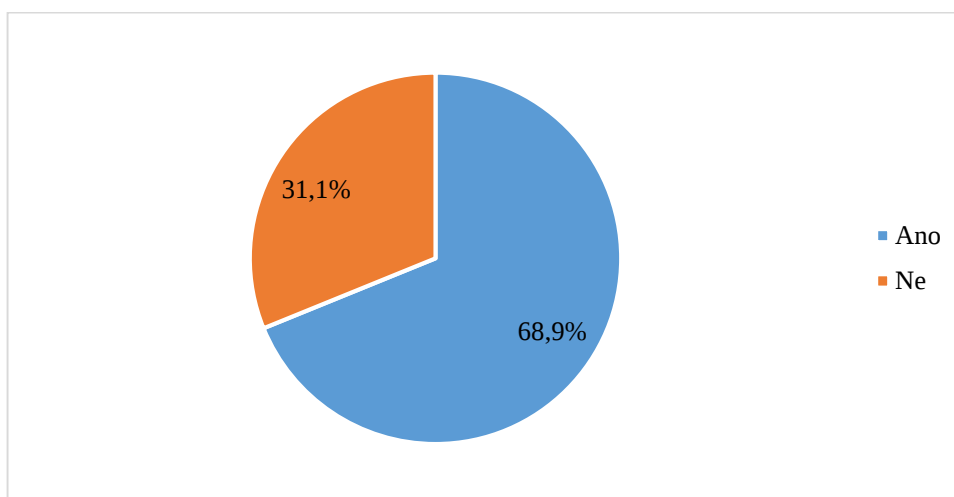
Následující dotazníkové otázky byly určeny pouze pro asistenty pedagoga. Ot7 je ve tvaru: „Byl/a jste dostatečně informován/a o možných projevech žáka s AS?“ Výsledky vidíme v tabulce 11 a grafu 10. O možných projevech žáků s AS bylo informováno 68,9 % dotázaných asistentů pedagoga.

Z šetření vyplývá, že třetina respondentů není dostatečně informována o projevech žáka s AS, tudíž výchova a vzdělávání žáka s AS mohou být ztíženy. Důvodem může být fakt, že školské poradenské zařízení poskytuje školám pouze doporučení ke vzdělávání žáka, které neobsahuje informace o jeho zdravotním stavu a možných projevech chování. Rovněž zákonní zástupci nejsou povinni škole tyto informace podávat.

Tabulka 11 Dostatečná informovanost o možných projevech žáka s AS

Možnosti odpovědí	Četnost	Relat. četnost (%)
Ano	42	68,9
Ne	19	31,1
Celkem	61	100,0

Zdroj: (vlastní zpracování)

**Graf 10 Dostatečná informovanost o možných projevech žáka s AS**

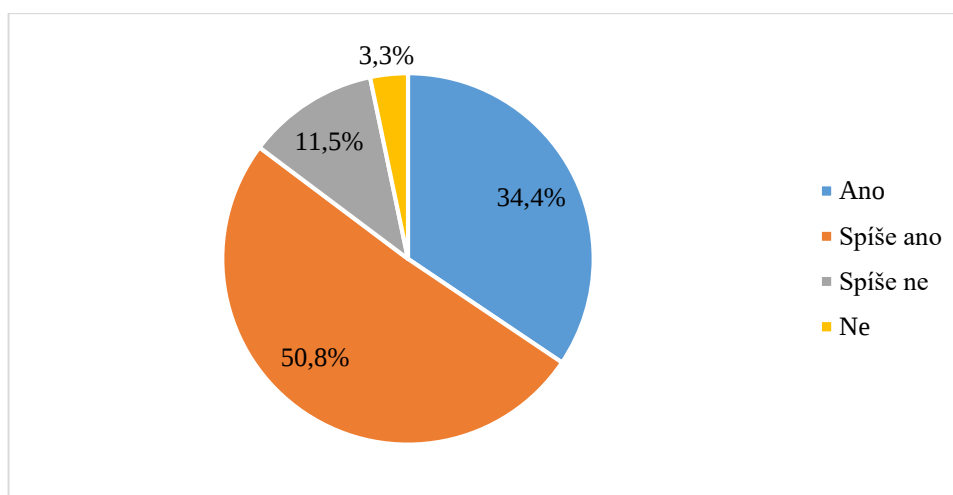
Zdroj: (vlastní zpracování)

Otázka č. 8, která byla také určena pouze pro asistenty pedagoga, zní: „Jste dostatečně informován/a o možnostech podpory žáka s AS?“ Výsledky jsou zaznamenány v tabulce 12 a grafu 11. O možnostech podpory žáka s AS bylo dostatečně informováno 34,4 % asistentů pedagoga, dalších 50,8 % bylo spíše informováno.

Tabulka 12 Dostatečná informovanost o možnostech podpory žáka s AS

Možnosti odpovědí	Četnost	Relat. četnost (%)
Ano	21	34,4
Spíše ano	31	50,8
Spíše ne	7	11,5
Ne	2	3,3
Celkem	61	100,0

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 11 Dostatečná informovanost o možnostech podpory žáka s AS

Zdroj: (vlastní zpracování)

Poslední dotazníková otázka z této skupiny se týkala také jen asistentů pedagoga (ot13) a zněla: „Jak byste charakterizovala míru spolupráce během výuky mezi Vámi a vyučujícím? (jestliže pracujete s více učiteli, označte převažující odpověď)“ Výsledky vidíme v tabulce 13. Nejčastěji asistenti pedagoga uvádějí, že se s učiteli navzájem doplňují, reagují flexibilně dle situace během výuky (75,4 %).

Výzkum poukazuje na dobrou míru spolupráce učitele a asistenta pedagoga během výuky. Asistent pedagoga je vnímán učitelem jako jeho rovnocenný partner, což má pozitivní vliv na bezproblémovou spolupráci a průběh výuky.

Tabulka 13 Míra spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Možnosti odpovědí	Četnost	Relat. četnost (%)
Pracuji výhradně pod vedením učitele	1	1,6
Navzájem se s učitelem doplňujeme, reagujeme flexibilně dle situace během výuky	46	75,4
Převážně pracuji samostatně pod občasnou kontrolou učitele	8	13,1
Pracuji zcela samostatně	3	4,9
Spolupráce nefunguje	1	1,6
Záleží na pedagogovi. Vždy vnímám učitele jako šéfa třídy. Ideálně on potom vnímá mne jako odborníka, protože o problematice AS vím vždy víc než on.	1	1,6
Žádná spolupráce bohužel neprobíhá.	1	1,6
Celkem	61	100,0

Zdroj: (vlastní zpracování)

5.3 Vliv přítomnosti žáka s AS na vzdělávání v základní škole

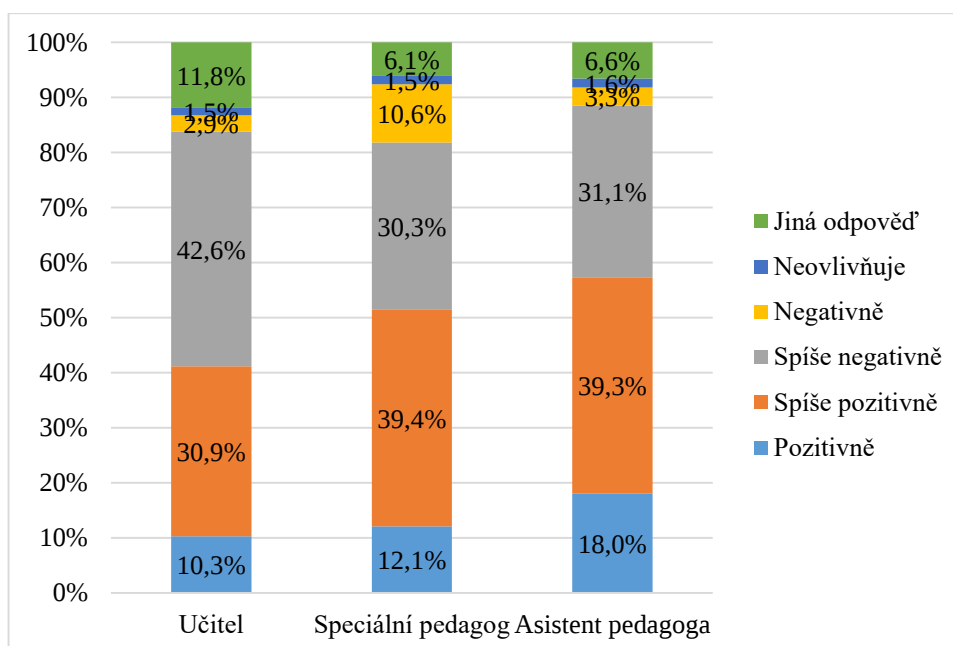
Následující podkapitola zjišťuje zkušenosti pedagogických pracovníků získané při edukaci žáků s AS. Zajímalo nás, jaké jsou požadavky na práci pedagogů ve vzdělávání žáků s AS či jak mohou případně žáci s AS ovlivnit průběh výuky.

První dotazníková otázka této kapitoly je formulována: „Jak podle Vás přítomnost žáka s AS ve třídě ovlivňuje vzdělávání v běžné ZŠ?“ Odpovídali na ni všichni respondenti, tj. učitelé (ot5), speciální pedagogové a asistenti pedagoga (obojí ot6). Výsledky lze vidět v tabulce 14 a grafu 12. Nejpozitivněji vnímají přítomnost žáka s AS asistenti pedagoga, pozitivně přítomnost žáka s AS hodnotí 18,0 % asistentů pedagoga, ale jen 12,1 % speciálních pedagogů a 10,3 % učitelů. Učitelé vnímají přítomnost žáka s AS a jeho vliv na vzdělávání v běžné ZŠ spíše negativně (42,6 %). Velký podíl osob ve všech skupinách volil jinou odpověď, a to zpravidla jak pozitivní, tak negativní vliv přítomnosti žáka s AS na vzdělávání. Závisí zde především na osobnosti žáka s AS, šikovnosti pedagoga celou situaci zvládnout a jeho schopnosti v práci s třídním kolektivem.

Tabulka 14 Vliv přítomnosti žáka s Aspergerovým syndromem na vzdělávání

Možnosti odpovědí	Učitel		Speciální pedagog		Asistent pedagoga	
	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)
Pozitivně	7	10,3	8	12,1	11	18,0
Spíše pozitivně	21	30,9	26	39,4	24	39,3
Spíše negativně	29	42,6	20	30,3	19	31,1
Negativně	2	2,9	7	10,6	2	3,3
Neovlivňuje	1	1,5	1	1,5	1	1,6
Jiná odpověď	8	11,8	4	6,1	4	6,6
Celkem	68	100,0	66	100,0	61	100,0

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 12 Vliv přítomnosti žáka s Aspergerovým syndromem na vzdělávání

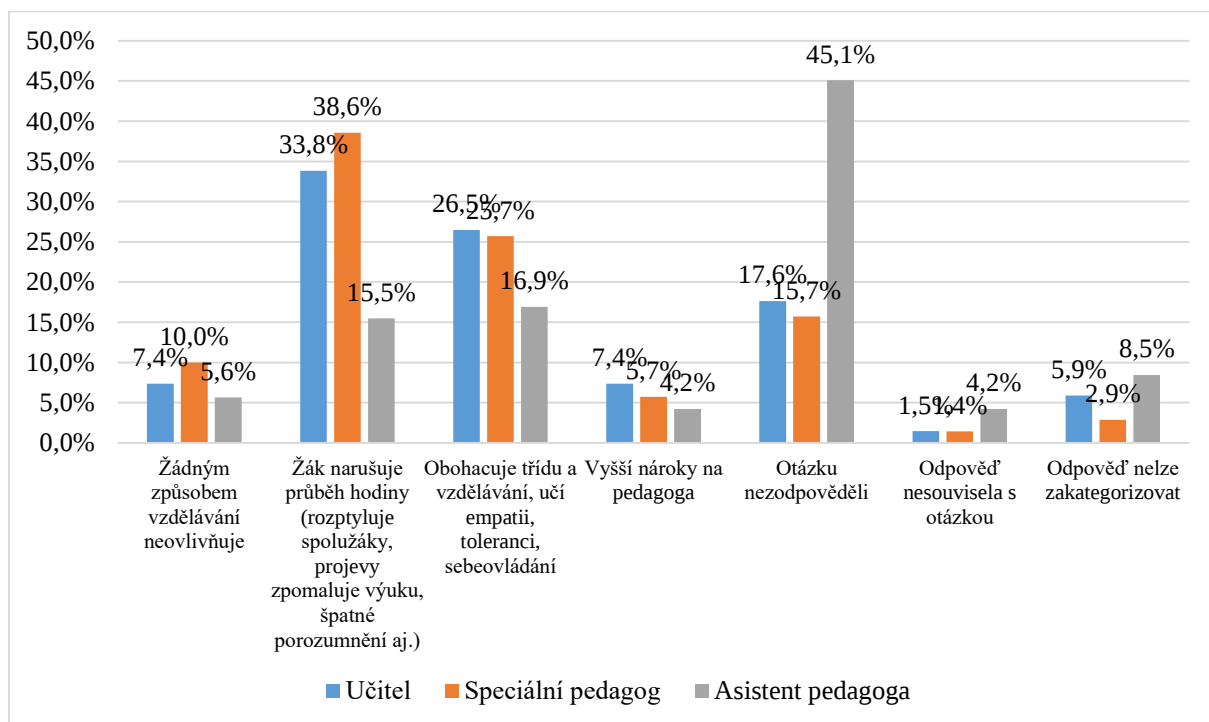
Zdroj: (vlastní zpracování)

Otázka 6 v dotazníku (učitelé, asistenti pedagoga), resp. 7 (speciální pedagogové): „V čem podle Vás ovlivňuje vzdělávání v běžné ZŠ přítomnost žáka s AS?“, je otevřená. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 15 a grafu 13. 26,5 % učitelů hodnotí přítomnost žáka s AS pozitivně (obohacuje třídu a vzdělávání, spolužáci se učí empatii, toleranci, sebeovládání, žák s AS se učí komunikovat s ostatními), s tímto se ztotožňuje i 25,7 % speciálních pedagogů, ale pouze 16,9 % asistentů pedagoga. 38,6 % speciálních pedagogů odpovídalo na tuto otázku negativně, podle jejich názoru žák s AS narušuje výuku svými nevhodnými projevy, čímž ji také zpomaluje a odvádí pozornost pedagoga, dále upozorňují na špatné porozumění žáka. Podobně se vyjádřilo 33,8 % učitelů a 15,5 % asistentů pedagoga. U asistentů pedagoga se objevilo nejvíce nezodpovězených otázek (45,1 %), a to i přesto, že odpověď byla povinná.

Tabulka 15 Konkrétní vlivy přítomnosti žáka s Aspergerovým syndromem na vzdělávání

Možnosti odpovědí	Učitel		Speciální pedagog		Asistent pedagoga	
	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)
Žádným způsobem vzdělávání neovlivňuje	5	7,4	7	10,0	4	5,6
Žák narušuje průběh hodiny (rozptyluje spolužáky, projevy zpomaluje výuku, špatné porozumění aj.)	23	33,8	27	38,6	11	15,5
Obohacuje třídu a vzdělávání, učí empatii, toleranci, sebeovládání	18	26,5	18	25,7	12	16,9
Vyšší nároky na pedagoga	5	7,4	4	5,7	3	4,2
Otázku nezodpověděli	12	17,6	11	15,7	32	45,1
Odpověď nesouvisela s otázkou	1	1,5	1	1,4	3	4,2
Odpověď nelze zkatégorizovat	4	5,9	2	2,9	6	8,5
Celkem	68	100,0	70	100,0	71	100,0

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 13 Konkrétní vlivy přítomnosti žáka s Aspergerovým syndromem na vzdělávání

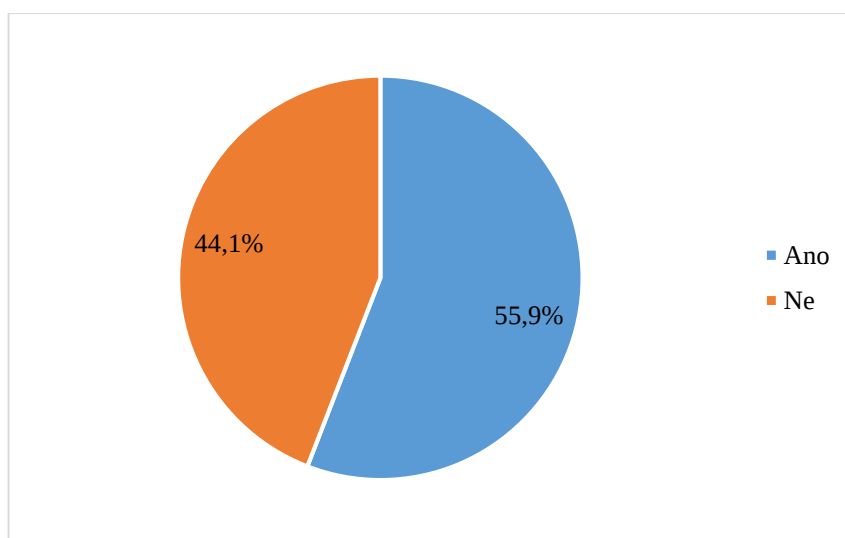
Zdroj: (vlastní zpracování)

Následující otázky byly uvedeny pouze v dotazníku učitelů. Ot7 (učitelé) je ve tvaru: „Je pro Vás vzdělávání žáka s AS náročné?“ Výsledky vidíme v tabulce 16 a grafu 14. 55,9 % učitelů považuje vzdělávání žáka s AS za náročné. Konkrétněji se touto problematikou zabýváme v následující otázce.

Tabulka 16 Náročnost vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem

Možnosti odpovědí	Četnost	Relat. četnost (%)
Ano	38	55,9
Ne	30	44,1
Celkem	68	100,0

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 14 Náročnost vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem

Zdroj: (vlastní zpracování)

V další dotazníkové otázce měli učitelé označit faktory, jež zvyšují náročnost vzdělávání žáků s AS. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 17 a grafu 15. Respondenti mohli uvést více odpovědí. Ty jsou přepočítány na celkový počet učitelů, kteří vyplňovali část týkající se vzdělávání žáků s AS, tj. 68. Nejčastěji jako důvod uvádějí úpravu zadání písemných prací (47,1 % učitelů) a častější komunikaci s rodiči (41,2 %).

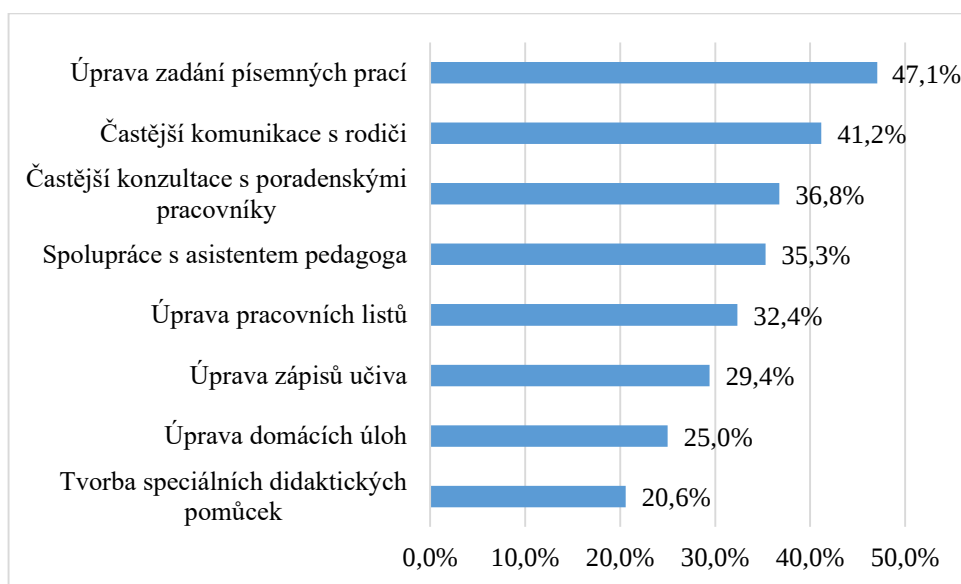
Obecně můžeme říci, že vzdělávání žáků s AS hodnotí učitelé jako náročnější oproti intaktním žákům. Nejnáročnější pro učitele je příprava písemných prací a učebních materiálů a komunikace s rodiči či poradenskými pracovníky. Jednou z možných odpovědí bylo i volné

vyjádření, kde se nejčastěji objevovaly obtíže v komunikaci vyučujícího s žákem a zvládnutí projevu chování žáka s AS.

Tabulka 17 Konkrétní činnosti zvyšující náročnost vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem

Možnosti odpovědí	Četnost	Relat. četnost (%; N = 68)
Úprava zadání písemných prací	32	47,1
Častější komunikace s rodiči	28	41,2
Častější konzultace s poradenskými pracovníky	25	36,8
Spolupráce s asistentem pedagoga	24	35,3
Úprava pracovních listů	22	32,4
Úprava zápisů učiva	20	29,4
Úprava domácích úloh	17	25,0
Tvorba speciálních didaktických pomůcek	14	20,6

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 15 Konkrétní činnosti zvyšující náročnost vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem

Zdroj: (vlastní zpracování)

Abychom zjistili, zda asistent pedagoga může učiteli práci ulehčit, případně, v čem jeho pomoc spočívá, zařadili jsme zde otázku č. 14 z dotazníku asistentů pedagoga: „Jaké činnosti vykonáváte při vzdělávání žáka s AS?“ Asistenti pedagoga mohli uvést více odpovědí. Výsledky jsou přepočítány na celkový počet asistentů, kteří odpovídali na část týkající se vzdělávání žáků s AS, tj. 61. Jsou patrné v tabulce 18 a na grafu 16. Nejčastějším

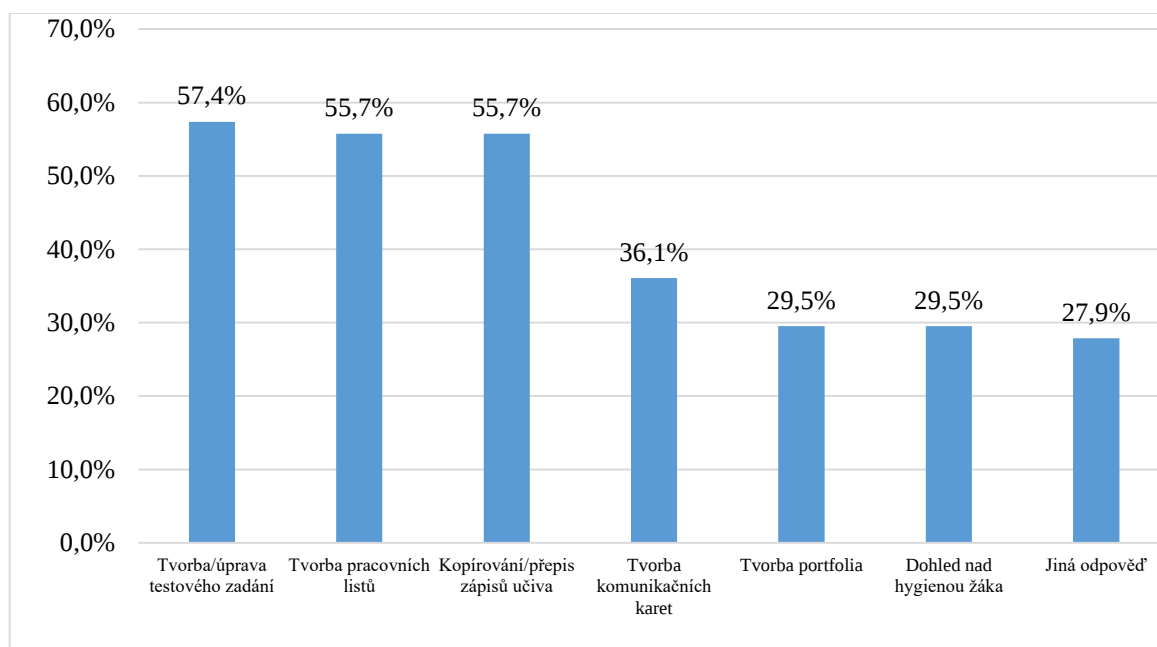
úkolem asistentů pedagoga při práci se žákem s AS je tvorba a úprava testového zadání (57,4 %), dále pak tvorba pracovních listů (55,7 %) a kopírování či přepis zápisů učiva (55,7 %). Ve volné odpovědi asistenti pedagoga nejčastěji uváděli, že dohlíží na přípravu na výuku, na plnění domácích úkolů, dopomáhají při komunikaci nebo usměrňují žákovy projevy.

Rovněž jsme zjistili, že asistent pedagoga a učitel jsou si rovni. Při vzdělávání žáka s AS vykonávají podobné činnosti.

Tabulka 18 Činnosti asistentů pedagoga při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem

Možnosti odpovědí	Četnost	Relat. četnost (%; N = 61)
Tvorba/úprava testového zadání	35	57,4
Tvorba pracovních listů	34	55,7
Kopírování/přepis zápisů učiva	34	55,7
Tvorba komunikačních karet	22	36,1
Tvorba portfolio	18	29,5
Dohled nad hygienou žáka	18	29,5
Jiná odpověď	17	27,9

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 16 Činnosti asistentů pedagoga při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem

Zdroj: (vlastní zpracování)

5.4 Efektivita vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem v základní škole

Dotazníkové otázky související s touto podkapitolou zjišťují názory pedagogických pracovníků na vhodnost zařazení žáka s AS do hlavního vzdělávacího proudu.

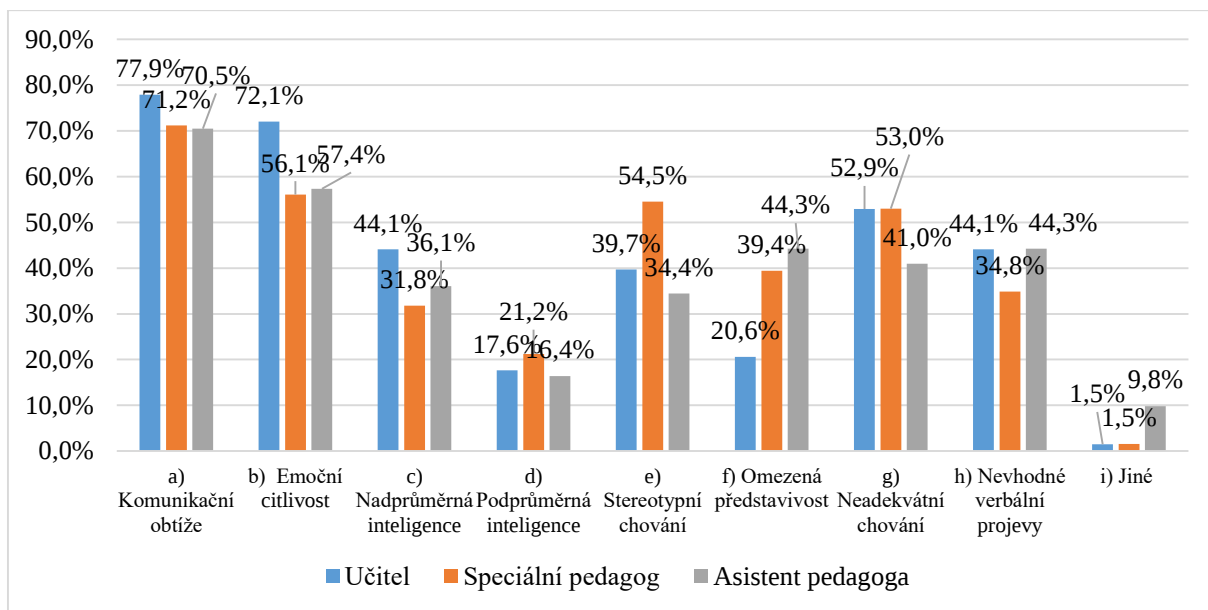
Otázku: „Se kterými projevy AS jste se u Vašeho žáka setkal/a?“, vyplňovali všichni dotazovaní. V dotaznících byla pod číslem ot3. Výsledky odpovědí vidíme v tabulce 19 a na grafu 17. Respondenti mohli uvést více odpovědí, a proto jsou pro každou skupinu odpovědi přepočítány na počet dotazovaných v dané skupině. Učitelé se nejčastěji setkávají s komunikačními obtížemi (77,9 %) a emoční citlivostí (44,1 %), toto pořadí je stejné i pro speciální pedagogy a asistenty pedagoga. Učitelé oproti ostatním respondentům poukazují na nadprůměrnou inteligenci, speciální pedagogové na stereotypní chování. Asistenti pedagoga více označují omezenou představivost. Ve volné odpovědi se respondenti často shodují na nerovnoměrnosti schopností žáka s AS, záchvatovitým jednáním, hypersenzitivitě nebo potížích vznikajících doslovným chápáním.

Komunikační obtíže mohou značně ztížit vzdělávání žáků s AS. Často je nutné využívat alternativních komunikačních systémů, které mohou ovlivňovat průběh výuky.

Tabulka 19 Projevy žáků s Aspergerovým syndromem

Možnosti odpovědí	Učitel		Speciální pedagog		Asistent pedagoga	
	Četnost	Relat. četnost (%; N = 68)	Četnost	Relat. četnost (%; N = 66)	Četnost	Relat. četnost (%; N = 61)
a) Komunikační obtíže	53	77,9	47	71,2	43	70,5
b) Emoční citlivost	49	72,1	37	56,1	35	57,4
c) Nadprůměrná inteligence	30	44,1	21	31,8	22	36,1
d) Podprůměrná inteligence	12	17,6	14	21,2	10	16,4
e) Stereotypní chování	27	39,7	36	54,5	21	34,4
f) Omezená představivost	14	20,6	26	39,4	27	44,3
g) Neadekvátní chování	36	52,9	35	53,0	25	41,0
h) Nevhodné verbální projevy	30	44,1	23	34,8	27	44,3
i) Jiné	1	1,5	1	1,5	6	9,8

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 17 Projevy žáků s Aspergerovým syndromem

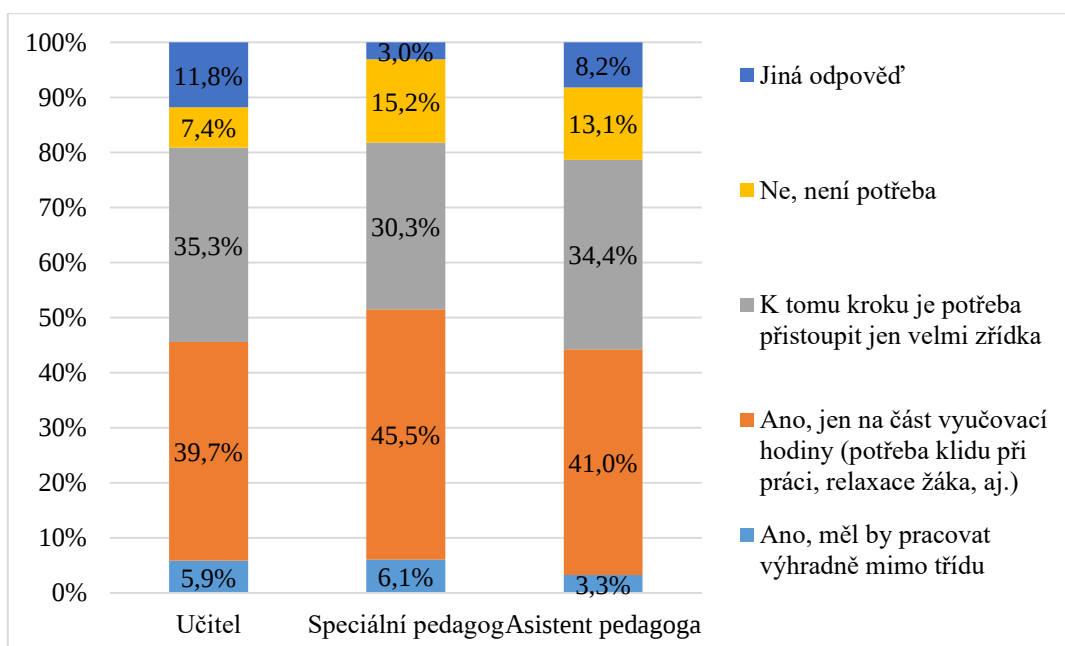
Zdroj: (vlastní zpracování)

Následující dotazníková otázka zní: „Myslíte si, že je vhodné, aby žák s AS pracoval s asistentem pedagoga během vyučování mimo třídu?“. Odpovědi jsou zaznamenány v tabulce 20 a grafu 18. Nejvíce respondentů zvolilo možnost, že by asistent měl pracovat mimo třídu jen část vyučovací hodiny. Myslí si to 39,7 % učitelů, 45,5 % speciálních pedagogů a 41,0 % asistentů pedagoga. Třetina dotazovaných by k tomuto kroku přistupovala velmi zřídka. Ve volné odpovědi pak respondenti uvedli, že by se ke vzdělávání žáka s AS mimo třídu mělo přistupovat minimálně, tedy individuálně podle rozpoložení žáka s AS.

Tabulka 20 Četnost práce asistenta pedagoga s žákem s Aspergerovým syndromem mimo třídu

Možnosti odpovědí	Učitel		Speciální pedagog		Asistent pedagoga	
	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)
Ano, měl by pracovat výhradně mimo třídu	4	5,9	4	6,1	2	3,3
Ano, jen na část vyučovací hodiny (potřeba klidu při práci, relaxace žáka, aj.)	27	39,7	30	45,5	25	41,0
K tomuto kroku je potřeba přistoupit jen velmi zřídka	24	35,3	20	30,3	21	34,4
Ne, není potřeba	5	7,4	10	15,2	8	13,1
Jiná odpověď	8	11,8	2	3,0	5	8,2
Celkem	68	100,0	66	100,0	61	100,0

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 18 Četnost práce asistenta pedagoga s žákem s Aspergerovým syndromem mimo třídu

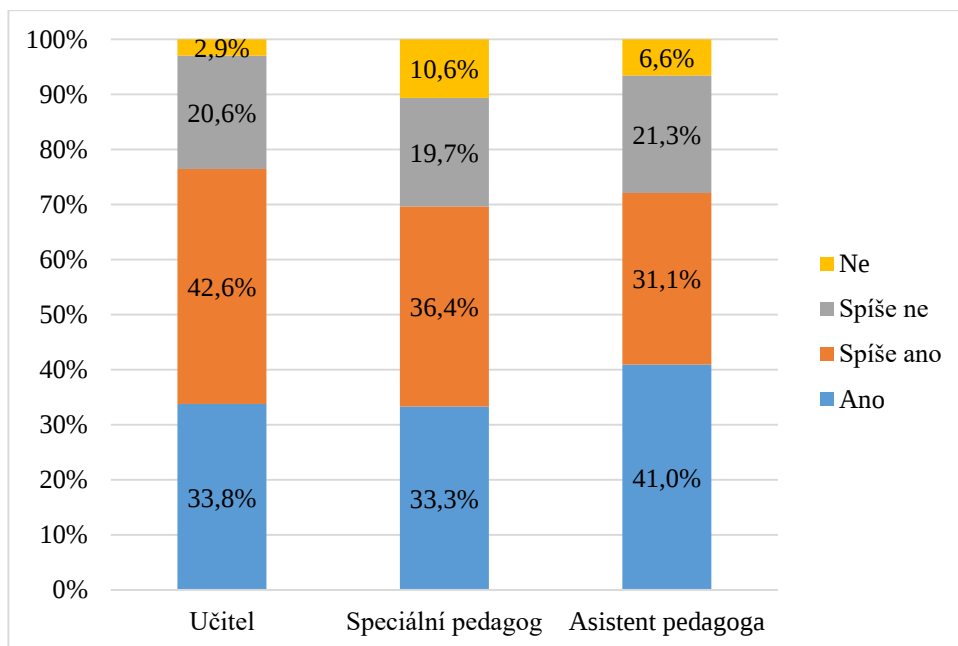
Zdroj: (vlastní zpracování)

Rozdělení odpovědí na dotazníkovou otázku: „Myslíte si, že je pro žáky s AS vzdělávání v běžné základní škole větším přínosem než vzdělávání ve speciální škole?“ vidíme v tabulce 21 a grafu 19. Odpovídali na ni všichni respondenti, učitelé pod ot13, speciální pedagogové ot5, asistenti pedagoga ot10. Nejčastěji jsou to asistenti pedagoga, kdo si myslí, že vzdělávání žáků s AS je lepší v běžné škole než ve speciální (41,0 %), u učitelů a speciálních pedagogů převažuje odpověď „spíše ano“ (42,6 % a 36,4 %). Největší podíl osob, které si nemyslí, že by vzdělávání žáků s AS bylo větším přínosem v běžné škole, je u speciálních pedagogů (19,7 % – spíše ne, 10,6 % – ne).

Tabulka 21 Názory na vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem v základní nebo speciální škole

Možnosti odpovědí	Učitel		Speciální pedagog		Asistent pedagoga	
	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)
Ano	23	33,8	22	33,3	25	41,0
Spíše ano	29	42,6	24	36,4	19	31,1
Spíše ne	14	20,6	13	19,7	13	21,3
Ne	2	2,9	7	10,6	4	6,6
Celkem	68	100,0	66	100,0	61	100,0

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 19 Názory na vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem v základní nebo speciální škole

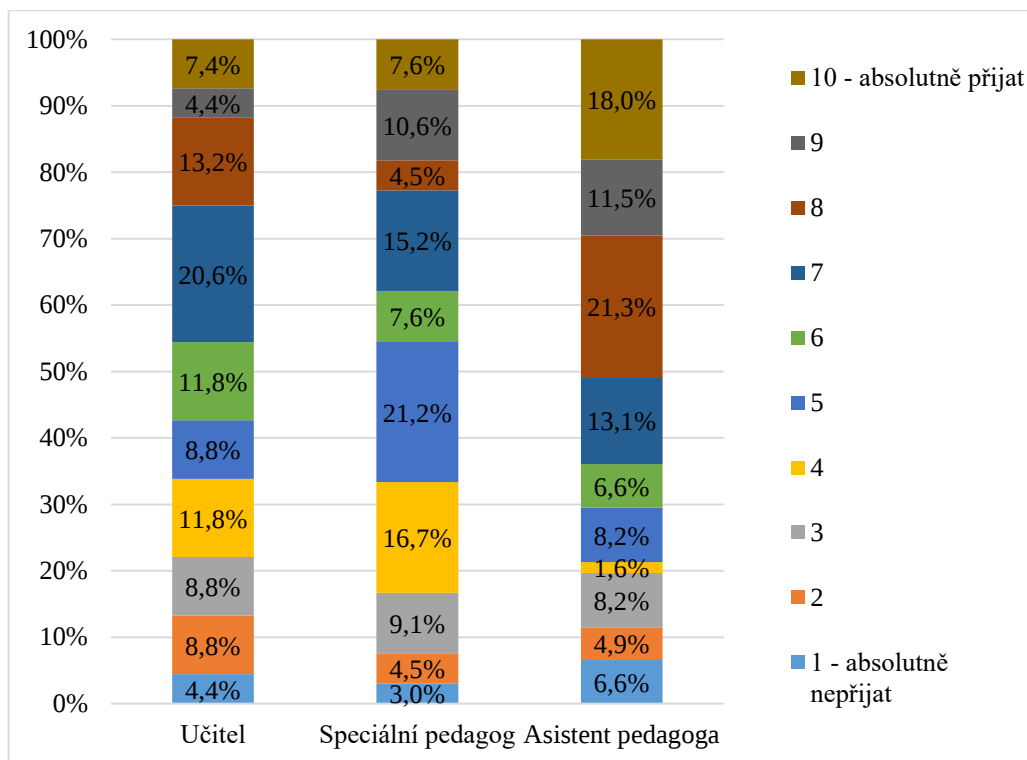
Zdroj: (vlastní zpracování)

Poslední společná dotazníková otázka podkapitoly hodnotila, do jaké míry byl žák s AS přijat třídním kolektivem. Škála byla v mezích 1–10, kdy 10 byla nejvyšší míra přijetí kolektivem. Učitelé na ni odpovídali v ot14, speciální pedagogové ot10 a asistenti pedagoga ot11. Výsledky lze vidět v tabulce 22, grafu 20 a průměrné hodnocení na grafu 21.

Tabulka 22 Míra přijetí žáka s Aspergerovým syndromem třídním kolektivem

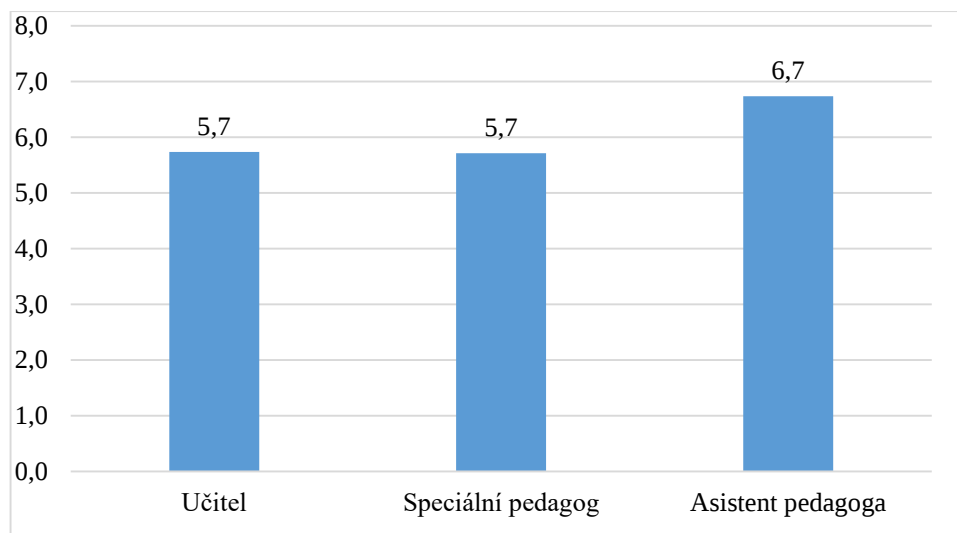
Možnost výběru	Učitel		Speciální pedagog		Asistent pedagoga	
	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)
1 – absolutně nepřijat	3	4,4	2	3,0	4	6,6
2	6	8,8	3	4,5	3	4,9
3	6	8,8	6	9,1	5	8,2
4	8	11,8	11	16,7	1	1,6
5	6	8,8	14	21,2	5	8,2
6	8	11,8	5	7,6	4	6,6
7	14	20,6	10	15,2	8	13,1
8	9	13,2	3	4,5	13	21,3
9	3	4,4	7	10,6	7	11,5
10 – absolutně přijat	5	7,4	5	7,6	11	18,0
Celkem	68	100,0	66	100,0	61	100,0
Průměr	5,7		5,7		6,7	

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 20 Míra přijetí žáka s Aspergerovým syndromem třídním kolektivem

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 21 Průměrné hodnocení přijetí žáka do kolektivu (10 – absolutně přijat)

Zdroj: (vlastní zpracování)

Nejpozitivněji hodnotí přijetí žáka s AS do kolektivu asistenti pedagoga, v průměru hodnotí zapojení 6,7. Průměrné hodnocení učitelů a speciálních pedagogů je shodné, a to 5,7.

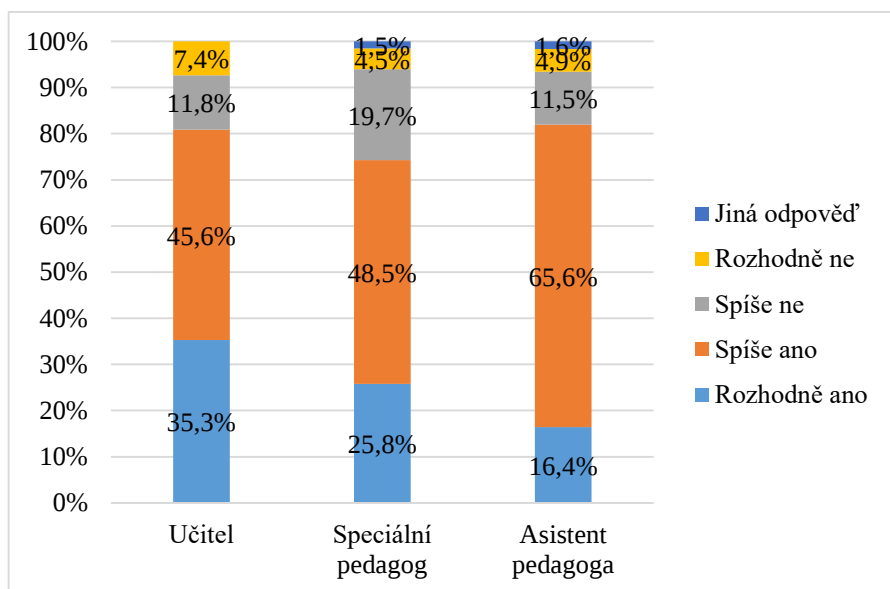
5.5 Hodnocení přístupu k inkluzi žáků s Aspergerovým syndromem v základní škole

Tato část zahrnuje pouze jedinou dotazníkovou otázku: „Jste spokojeni s plněním inkluzivního vzdělávání žáků s AS ve Vaší škole?“ Odpovídali na ni všichni respondenti v ot4. Výsledky vidíme v tabulce 23 a grafu 22.

Tabulka 23 Spokojenost s plněním inkluzivního vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v základní škole

Možnosti odpovědí	Učitel		Speciální pedagog		Asistent pedagoga	
	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)	Četnost	Relat. četnost (%)
Rozhodně ano	24	35,3	17	25,8	10	16,4
Spíše ano	31	45,6	32	48,5	40	65,6
Spíše ne	8	11,8	13	19,7	7	11,5
Rozhodně ne	5	7,4	3	4,5	3	4,9
Jiná odpověď	0	0,0	1	1,5	1	1,6
Celkem	68	100,0	66	100,0	61	100,0

Zdroj: (vlastní zpracování)



Graf 22 Spokojenost s plněním inkluzivního vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v základní škole

Zdroj: (vlastní zpracování)

Nejvíce jsou spokojeni s plněním inkluzivního vzdělávání žáku s AS učitelé (rozhodně ano – 35,3 %), dalších 45,6 % je spíše spokojeno. Rozhodně spokojených je 25,8 % speciálních pedagogů a 16,4 % asistentů pedagoga. Spíše spokojených je 48,5 % speciálních pedagogů a 65,6 % asistentů pedagoga.

Celkově výsledky výzkumu ukázaly, že inkluzivní vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v základních školách, dle názorů respondentů probíhá úspěšně a většina oslovených pedagogických pracovníků je s jeho plněním spokojena.

6 DISKUZE

Cílem bakalářské práce je zjistit mínění pedagogických pracovníků o inkluzivním vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem na II. stupni základní školy. K dosažení tohoto cíle byly vytyčeny čtyři výzkumné otázky: 1. Jak vnímají učitelé, speciální pedagogové a asistenti pedagoga podporu a spolupráci při vzdělávání žáků s AS? 2. Jaký má podle učitelů, speciálních pedagogů a asistentů pedagoga vliv přítomnost žáka s AS na vzdělávání v základní škole? 3. Jak vnímají učitelé, speciální pedagogové a asistenti pedagoga prospěšnost vzdělávání žáka s AS v základní škole? 4. Jaká je spokojenost učitelů, speciálních pedagogů a asistentů pedagoga s inkluzivním vzděláváním na jejich škole?

V dotazníku odpovídali učitelé nejčastěji s délkou praxe 4–30 let, speciální pedagogové 0–7 let a asistenti pedagoga rovněž 0–7 let, kteří během své praxe vzdělávali minimálně jednoho žáka s Aspergerovým syndromem.

Výzkumná otázka: Jak vnímají učitelé, speciální pedagogové a asistenti pedagoga podporu a spolupráci při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem?

V jejím rámci nás zajímala podpora školských poradenských pracovníků poskytovaná učitelům žáků s AS, přínosnost asistenta pedagoga při výuce a výchově žáků s AS, dostatečná informovanost pedagogů vyplývající z doporučení školského poradenského zařízení či míra vzdělanosti pedagogických pracovníků v problematice poruch autistického spektra.

Z výzkumu vyplynulo, že podpora školských poradenských pracovníků (speciální pedagog, výchovný poradce, školní psycholog a metodik prevence) je pro učitele přínosná a často jimi využívána. Z odpovědí speciálních pedagogů jsme zjistili, že poskytují metodické vedení pravidelně nebo dle potřeby pedagogů. Překvapující však bylo vysoké procento (16,7 %) odpovědí, které poukazovalo na nedostatečný zájem ze strany učitelů o metodickou podporu speciálního pedagoga ve vzdělávání žáků s AS. Také učitelé i speciální pedagogové hodnotí podporu asistenta pedagoga jako potřebnou ve výuce žáka s AS. Asistent pedagoga dle výsledků šetření nejčastěji pracuje s učitelem paralelně, vzájemně se doplňují a flexibilně reagují na situace vzniklé během výuky. Běžnou praxí je dle zjištění samostatná práce asistenta pedagoga se žákem s Aspergerovým syndromem pod občasnou kontrolou vyučujícího.

V rámci vzdělávání žáka s AS je důležité získat veškeré potřebné informace o jeho osobnosti, zdravotním stavu, projevech chování, vzdělávacích možnostech či metodách jeho rozvoje. Tyto informace obdrží pedagogický pracovník nejčastěji z doporučení školského poradenského zařízení (PPP, SPC), případně je může doplnit zákonný zástupce. Pedagogičtí

pracovníci v dotazníku nejčastěji uváděli, že tyto informace jsou spíše dostačující. Překvapivé bylo zjištění, že pro přibližně 30 % respondentů nejsou informace z doporučení školského poradenského zařízení dostačující. Přesto je z pohledu speciálních pedagogů (21,2 % ano, 57,6 % spíše ano) při výuce těchto žáků doporučení dodržováno, 18,2 % dotazovaných uvedlo, že dodržováno není. Důvodů, proč není respektováno, může být pravděpodobně více. Dvě třetiny asistentů pedagoga jsou dostatečně informovány o možných projevech žáka s AS, jedna třetina tyto informace nemá k dispozici. 85,2 % asistentů pedagoga je dostatečně seznámeno s možnostmi podpory žáků s AS.

Souhrnně můžeme konstatovat, že vzájemná podpora pedagogických pracovníků a spolupráce se školním poradenským pracovištěm a školským poradenským zařízením je na poměrně dobré úrovni. Rodriguez, Saldaña a Moreno (2012) provedli výzkum postojů speciálních pedagogů vůči vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Zaměřili se na faktory, ovlivňující pozitivní postoj učitelů k žákům s poruchou autistického spektra. Nejdůležitější a nejčastěji uváděnou potřebou učitelů byla nutnost informací a sociální podpora. Zároveň výzkum ukázal důležitost v dostatečném proškolení pedagogických pracovníků v problematice poruch autistického spektra. Výsledkem šetření byl fakt, že dostatečná informovanost a podpora hraje v inkluzivním vzdělávání žáků s AS nezastupitelnou roli a přispívá k pozitivnějšímu vnímání těchto žáků.

Z odpovědí respondentů v dotazníku bylo zjištěno, že nejčastěji byli proškoleni speciální pedagogové, poté učitelé a nejméně často asistenti pedagoga. Malé procento dotazovaných uvedlo, že proškoleni nebyli vůbec či o další vzdělání zájem nemají.

Výzkumná otázka: Jaký má podle učitelů, speciálních pedagogů a asistentů pedagoga vliv přítomnost žáka s Aspergerovým syndromem na vzdělávání v základní škole?

V další části šetření nás zajímal názor pedagogických pracovníků na přítomnost žáků s AS v základní škole, jejich vliv na výuku, nároky učitelů a asistentů pedagoga na vzdělávání těchto žáků. Odpovědi na otázku týkající se vlivu přítomnosti žáka s AS na vzdělávání v základní škole byly nejednoznačné. Pozitivně se v ní vyjádřilo 41,2 % učitelů, 51,5 % speciálních pedagogů a 57,3 % asistentů pedagoga. Negativně se vyslovilo 45,4 % učitelů, 40,9 % speciálních pedagogů a 34,4 % asistentů pedagoga. 1,5 % respondentů uvedlo, že žák s AS vzdělávání v základní škole neovlivňuje. Na základě zaznamenaných výsledků lze vyvodit, že i přes dostatečnou podporu a informace poskytované pedagogickým pracovníkům,

je přítomnost žáků s AS při vzdělávání v základních školách některými respondenty vnímána stále negativně.

Následující otevřená otázka byla zaměřena na názor dotazovaných, v čem žák s AS ovlivňuje vzdělávání v základní škole. Zde jsme se setkali s poměrně rozdílnými názory. V rámci pozitivních odpovědí můžeme například zmínit, že díky přítomnosti žáka s AS se spolužáci učí empatii, toleranci, sebeovládání, žák s AS se naopak učí komunikovat a chápat své spolužáky. U negativních odpovědí převládá názor, že žák s AS narušuje hodinu nevhodnými projevy, často odpoutává pozornost nejen ostatních žáků, ale také pedagoga, respondenti také zmiňují obtíže v komunikaci mezi vyučujícím a žákem s AS.

Další otázky zjišťovaly náročnost činností učitelů a asistentů pedagoga při vzdělávání žáků s AS. 55,9 % učitelů uvedlo, že je pro ně náročnější vzdělávat žáka s AS oproti intaktním žákům, zejména v úpravě zadání písemných prací a přípravě pracovních listů, dále v nutnosti častější komunikace s rodiči a poradenskými pracovníky, obtížná je pro ně i spolupráce s asistentem pedagoga. 44,1 % učitelů neshledává vzdělávání žáka s AS náročným.

Také asistent pedagoga se podílí na činnostech spojených se vzděláváním žáků s AS. Jedná se zejména o tvorbu či úpravu testového zadání, tvorbu pracovních listů nebo kopírování či přepis zápisů učiva. Mimo jiné patří mezi jeho časté činnosti tvorba komunikačních karet, portfolio či dohled nad hygienou žáka.

Výzkumná otázka: Jak vnímají učitelé, speciální pedagogové a asistenti pedagoga prospěšnost vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem v základní škole?

Tato výzkumná otázka se zaměřovala konkrétněji na žáky s AS, jejich přijetí v kolektivu a schopnost vzdělávání v základní škole.

Bylo zjišťováno, s jakými projevy AS se respondenti v základní škole nejčastěji setkávají. Došli jsme k závěru, že nejvíce uváděnými projevy byly komunikační obtíže a emoční citlivost, více než polovina učitelů a speciálních pedagogů se dále potýká s neadekvátním chováním, 54,5 % speciálních pedagogů také uvedla stereotypní chování u žáků s AS. Jako nejméně označovaná možnost se objevuje podprůměrná inteligence. Všechny tyto projevy mohou být ztěžujícími faktory kvality vzdělávání těchto žáků, ale mohou dle odpovědí ovlivňovat i edukaci intaktních žáků. Ke zmírnění projevů a podpoře žáka s AS může velkou měrou přispět osobnost učitele a jeho schopnost pružně reagovat na vzniklé situace, ale i asistent pedagoga, který má často větší prostor věnovat se tomuto žákovi individuálně. Asistent pedagoga zpravidla tráví s žákem s AS více času, proto je schopen jeho

potřeby

a projevy lépe odhadnout a poskytnout mu potřebnou podporu.

Inkluzivní vzdělávání žáků s AS by nemělo spočívat v jejich vyčleňování během výuky mimo třídu. Výzkum tuto domněnku potvrdil, jen malé procento respondentů zastává názor, že by žák s AS měl být vzděláván s asistentem pedagoga výhradně mimo třídu. Respondenti se nejvíce ztotožnili s odpovědí, že by měl opouštět třídu pouze tehdy, je-li potřeba klidu při práci, relaxace apod. Podobné zastoupení respondentů by k této potřebě přistoupilo jen zřídka.

Jedním z faktorů pro úspěšnou inkluzi žáků s AS je míra jejich přijetí třídním kolektivem. Žáci s AS bývají díky svým specifickým projevům pro své vrstevníky zpravidla „zvláštní“ a často jimi nejsou pochopeni. Mnohdy se ve školách setkáváme s šikanou těchto žáků, neboť mohou být naivní, nerozumí ironickým poznámkám a vtipům, díky čemuž jsou terčem posměchu svých vrstevníků (Thorová, 2016). V této situaci je nezastupitelná role učitele, který je stěžejním prvkem pro vybudování příjemné a tolerantní atmosféry ve třídě. Volbou správné výukové metody, při níž nejsou žáci s AS vyčleňováni, dochází ke zvyšování sebevědomí žáků s AS i žáků intaktních (Bazalová, 2011). Zjišťovali jsme proto, do jaké míry jsou tito žáci přijati třídním kolektivem. U této otázky byla použita metoda škály, přičemž respondenti měli možnost volit mezi čísly 1 (nejnižší míra přijetí) až 10 (nejvyšší míra přijetí). Názory dotazovaných se v rámci otázky poměrně lišily. U učitelů převládala hodnota s číslem 7, u speciálních pedagogů 5 a u asistentů pedagoga 8. Jednotlivé hodnoty nebyly výrazně převládající, avšak pohybovaly se převážně v horní hranici škály. Z toho vyplývá, že míra přijetí žáka třídním kolektivem je na relativně dobré úrovni.

Dle dotazovaných respondentů je vzdělávání žáků s AS v základní škole celkově prospěšnější, než kdyby byli vzděláváni ve škole speciální.

Výzkumná otázka: Spokojenost s inkluzivním vzděláváním ve školách?

Poslední otázka se zabývala názorem pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání žáků s AS. Převážná většina respondentů je s inkluzivním vzděláváním v jejich škole spokojena.

V závěru každého dotazníku měli respondenti možnost vyjádřit se k problematice vzdělávání žáků s AS v základních školách. Využila ji přibližně polovina respondentů.

Nejčastěji odpovídali, že na úspěšném absolvování základního vzdělání v hlavním proudu mají vliv specifika žáka s AS, stupeň postižení či jeho osobnost. Je tedy nutné posuzovat každého žáka individuálně a přihlídnout v rozhodnutí na vhodnost jeho zařazení

do inkluzivního vzdělávání na diagnostiku a doporučení školského pedagogického zařízení. Poslední slovo týkající se zařazení žáka s AS do vzdělávání v základní škole mají jeho zákonní zástupci. Podle respondentů výzkumu však právě jejich názor nebývá v tomto směru objektivní.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit názory pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem na II. stupni základní školy. Tohoto cíle jsme dosáhli prostřednictvím dotazníkového šetření za pomoci pedagogických pracovníků, kteří se na edukaci žáků s AS podílejí nejvíce.

Inkluzivní vzdělávání žáků s AS je stále diskutovaným tématem, mnozí se k němu staví pozitivně, ale setkáme se i s odmítavým přístupem. Záměrně byly ve výzkumu shrnuty názory pedagogů, kteří s žáky s AS v základních školách pracují, a získanými poznatky by mohly přispět ke zkvalitnění samotné inkluze těchto žáků.

V rámci dotazníkového šetření jsme se setkali s odlišnými stanovisky na vzdělávání žáků s AS, avšak v celkovém hodnocení převažoval pozitivní názor na jejich inkluzi. Pro úspěšné zařazení těchto žáků do hlavního vzdělávacího proudu je nezbytná dostatečná metodická podpora pedagogických pracovníků ze strany školního speciálního pedagoga, ale také dalších poradenských pracovníků školy a školského poradenského zařízení (PPP, SPC). Vydávaná doporučení školským poradenským zařízením převážně obsahují potřebné informace pro naplnění inkluzivního vzdělávání žáků s AS, avšak mnozí respondenti uvedli, že postrádají informace o formách a metodách edukace těchto žáků. Obtíže se objevují také v komunikaci vyučujících se žáky s AS, což může vést k její minimalizaci. Důležitou podmínkou je proto nutné další vzdělávání všech pedagogických pracovníků, jež se podílí na práci s těmito žáky, což potvrdil i zahraniční výzkum.

Nezastupitelným faktorem úspěšného začlenění žáka s AS do hlavního vzdělávacího proudu je asistent pedagoga, který je respondenty vnímán jako velký přínos nejen pro žáka, ale i pro učitele. Může být nápomocen jak při samotné výuce, tak během příprav na výuku, čímž snižuje neustále se zvyšující časové nároky na práci učitele.

Výzkum odhalil i negativní stránky inkluze, a to přibývajícím časovou či psychickou náročnost práce učitele a větší požadavky na jeho osobnostní rysy.

Celkově je inkluze vnímána jako stejně přínosná pro intaktní žáky i pro žáky s AS. Obě dvě skupiny se navzájem obohacují, učí se toleranci, empatii, jinakosti, ohleduplnosti a pomáhat jedna druhé.

V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v dané problematice by bylo vhodné zaměřit se hlouběji na konkrétní formy práce, možnosti komunikace s žáky s AS, poskytnutí metod k prevenci a řešení případných nežádoucích projevů žáka.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

ABLE, Harriet a kol., 2015. Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD. *Teacher Education and Special Education* [online]. 38(1), 44–57 [cit. 22. 2. 2021]. ISSN 1944-4931. DOI: 10.1177/0888406414558096.

ADAMUS, Petr a kol., 2017. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

ATTWOOD, Tony, 2012. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. 2. vydání. Přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0193-9.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2016. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-255-0.

BAZALOVÁ, Barbora, 2011. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5781-4.

BAZALOVÁ, Barbora, 2012. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5930-6.

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

HOWLIN, Richard, 2003. Asperger Syndrome in the Adolescent Years. In: WILKLEY, Liane Holliday. *Asperger Syndrome in Adolescence. Living with the Ups, the Downs and Things in Between*. Londýn a New York: Jessica Kingley Publishers, s. 13–37. ISBN 1 843 10 742 2.

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

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. *Vademecum asistenta pedagoga*. 1. vydání. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2018. *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. 1. vydání. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-90-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.

- KROUPOVÁ, Kateřina, 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. 1. vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
- LECHTA, Viktor (ed.), 2016. *Inkluzivní pedagogika*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MERTIN, Václav, 2018. Mezinárodní klasifikace nemocí ICD-11/MKN-11. Školní poradenství v praxi [online]. 6 [cit. 9. 3. 2021]. ISSN 2336-3436. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-vpraxi/mezinarodni-klasifikace-nemoci-icd-11-mkn-11.m-4845.html>
- Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009. 2. aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3. Dostupné také z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci>*
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika, 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 2001. Praha: Tauris,. ISBN 80-211-0372-8.
- PEŠEK, Roman, 2017. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, uče se s nimi "tančit"*. 2. vydání. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-65-7.
- PUGNEROVÁ, Michaela, 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. 1. vydání. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.
- RABOCH, Jiří, Michal HRDLÍČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed., 2015. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.
- REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vydání. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

RODRÍGUEZ, Isabel R., SALDAÑA, David a MORENO, F. Javier, 2012. Support, Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment* [online]. Volume 2012, Article ID 259468. [cit. 4. 4. 2021]. ISSN 2090-1933. DOI: 10.1155/2012/259468.

RÝZNAR, Ladislav, 2009. *Strategické cíle vzdělávací soustavy ČR*. Kunovice: Evropský polytechnický institut. ISBN 978-80-7314-183-7.

SAINSBURY, Clare, 2016. *Marťan na hřišti: jak porozumět žákům s Aspergerovým syndromem*. 1. vydání. Přeložil Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905993-8-3.

SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3. upr. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433.

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

THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

THOROVÁ, Kateřina, 2008. *Poruchy autistické spektra: včasná diagnóza branou k účinné pomoci: [informační příručka]*. 2. vydání. Praha: APLA. ISBN 978-80-254-6339-0.

TUCKERMANN, Antje, Anne HÄUSSLER a Eva LAUSMANN, 2014. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. 1. vydání. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-3-5.

VÍTKOVÁ, Marie a Miroslava BARTOŇOVÁ, 2019. *Inkluzivní pedagogika: Distanční studijní text*. 1. vydání. Opava: Slezská univerzita. ISBN 978-80-7510-334-5.

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

Vyhláše č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online] *Zákony pro lidi*. [cit. 24. 2. 2021] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/hledani?text=197%2F2016>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online] Zákony pro lidi. [cit. 24. 2. 2021] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online] MŠMT. [cit. 11. 2. 2021] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online] Zákony pro lidi. [cit. 24. 2. 2021] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra, ČADILOVÁ a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4669-1.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AS	Aspergerův syndrom
ČR	Česká republika
ČSSR	Československá socialistická republika
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch
ESF	Evropský sociální fond
EUMIE	EUropean Masters in Inclusive Education
IVP	Individuální vzdělávací plán
MKN	Mezinárodní klasifikace poruch
NDR	Německá demokratická republika
OP	Operační program Zaměstnanost
OSN	Organizace spojených národů
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SRN	Spolková republika Německo
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (Péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci)
WHO	World Health Organization – Světová zdravotnická organizace
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Kategorizace PAS: srovnání současných klasifikačních systémů.....	10
Tabulka 2 Srovnání dvou nezávislých diagnostických kritérií pro Aspergerův syndrom.....	13
Tabulka 3 Délka praxe respondenta	30
Tabulka 4 Počet žáků s Aspergerovým syndromem, se kterými respondent pracoval	31
Tabulka 5 Důležitost podpory školských poradenských pracovníků ve vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem.....	32
Tabulka 6 Dostatečnost informací vycházejících z Doporučení školského poradenského zařízení.....	33
Tabulka 7 Přínos asistenta pedagoga ve výuce žáka s Aspergerovým syndromem.....	34
Tabulka 8 Proškolení pedagogických pracovníků v problematice Aspergerova syndromu	35
Tabulka 9 Dodržování doporučení školského poradenského zařízení	36
Tabulka 10 Podpora učitelů speciálním pedagogem	37
Tabulka 11 Dostatečná informovanost o možných projevech žáka s AS.....	38
Tabulka 12 Dostatečná informovanost o možnostech podpory žáka s AS.....	38
Tabulka 13 Míra spolupráce učitele a asistenta pedagoga	39
Tabulka 14 Vliv přítomnosti žáka s Aspergerovým syndromem na vzdělávání	40
Tabulka 15 Konkrétní vlivy přítomnosti žáka s Aspergerovým syndromem na vzdělávání....	42
Tabulka 16 Náročnost vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem.....	43
Tabulka 17 Konkrétní činnosti zvyšující náročnost vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem	44
Tabulka 18 Činnosti asistentů pedagoga při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem...	45
Tabulka 19 Projevy žáků s Aspergerovým syndromem.....	46
Tabulka 20 Četnost práce asistenta pedagoga s žákem s Aspergerovým syndromem mimo třídu.....	47
Tabulka 21 Názory na vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem v základní nebo speciální škole.....	48
Tabulka 22 Míra přijetí žáka s Aspergerovým syndromem třídním kolektivem	49
Tabulka 23 Spokojenost s plněním inkluzivního vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v základní škole	51

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Srovnání položek Aspergerův syndrom a jiné druhy autismu s typem navštěvované školy	21
Graf 2 Délka praxe respondenta	30
Graf 3 Počet žáků s Aspergerovým syndromem, se kterými respondent pracoval	31
Graf 4 Důležitost podpory školských poradenských pracovníků ve vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem	32
Graf 5 Dostatečnost informací vycházejících z Doporučení školského poradenského zařízení	33
Graf 6 Přínos asistenta pedagoga ve výuce žáka s Aspergerovým syndromem.....	34
Graf 7 Proškolení pedagogických pracovníků v problematice Aspergerova syndromu	35
Graf 8 Dodržování doporučení školského poradenského zařízení	36
Graf 9 Podpora učitelů speciálním pedagogem	37
Graf 10 Dostatečná informovanost o možných projevech žáka s AS	38
Graf 11 Dostatečná informovanost o možnostech podpory žáka s AS	39
Graf 12 Vliv přítomnosti žáka s Aspergerovým syndromem na vzdělávání.....	41
Graf 13 Konkrétní vlivy přítomnosti žáka s Aspergerovým syndromem na vzdělávání	42
Graf 14 Náročnost vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem.....	43
Graf 15 Konkrétní činnosti zvyšující náročnost vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem	44
Graf 16 Činnosti asistentů pedagoga při vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem	45
Graf 17 Projevy žáků s Aspergerovým syndromem.....	47
Graf 18 Četnost práce asistenta pedagoga s žákem s Aspergerovým syndromem mimo třídu	48
Graf 19 Názory na vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem v základní nebo speciální škole.....	49
Graf 20 Míra přijetí žáka s Aspergerovým syndromem třídním kolektivem	50
Graf 21 Průměrné hodnocení přijetí žáka do kolektivu (10 – absolutně přijat)	50
Graf 22 Spokojenost s plněním inkluzivního vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v základní škole	51

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Triáda postižených oblastí vývoje u poruch autistického spektra.....	8
--	---

PŘÍLOHY

Příloha 1 Dotazník pro speciální pedagogy

Příloha 2 Dotazník pro učitele

Příloha 3 Dotazník pro asistenty pedagoga

Příloha 1

Dotazník pro speciální pedagogy

1. Jaká je délka Vaší praxe na pozici speciálního pedagoga?
 - a) 0 - 3 roky
 - b) 4 - 7 let
 - c) 8 - 15 let
 - d) 16 - 30 let
 - e) 31 a více

2. S kolika žáky s Aspergerovým syndromem (dále AS) jste měl/a možnost pracovat?
 - a) 1
 - b) 2
 - c) 3
 - d) 4 a více
 - e) S žádným

Pokud jste v předchozí otázce zvolil/a možnost b) až d), využijte, prosím, pro své další odpovědi zkušenosti s Vaším posledním žákem s Aspergerovým syndromem.

3. Se kterými projevy AS jste se u Vašeho žáka setkal/a? (Můžete označit více odpovědí)
 - a) Komunikační obtíže
 - b) Emoční citlivost
 - c) Nadprůměrná inteligence
 - d) Podprůměrná inteligence
 - e) Stereotypní chování
 - f) Omezená představivost
 - g) Neadekvátní chování
 - h) Nevhodné verbální projevy
 - i) Jiné_____

4. Jste spokojeni s plněním inkluzivního vzdělávání u žáků s AS ve Vaší škole?
 - a) Rozhodně ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Rozhodně ne
 - e) Jiné_____

5. Myslíte si, že je pro žáky s AS vzdělávání v běžné základní škole větším přínosem než vzdělávání ve speciální škole?
 - a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne

6. Jak podle Vás přítomnost žáka s AS ve třídě ovlivňuje vzdělávání v běžné základní škole?
- a) Pozitivně
 - b) Spíše pozitivně
 - c) Spíše negativně
 - d) Negativně
 - e) Vzdělávání neovlivňuje
7. V čem podle Vás ovlivňuje vzdělávání v běžné základní škole přítomnost žáka s AS?
Volná odpověď _____
8. Shledáváte práci asistenta pedagoga jako přínos ve výuce žáka s AS?
- a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne, jeho přítomnost narušuje průběh výuky
9. Myslíte si, že je vhodné, aby žák s AS pracoval s asistentem během vyučování mimo třídu?
- a) Ano, měl by pracovat výhradně mimo třídu
 - b) Ano, jen na část vyučovací hodiny (potřeba klidu při práci, relaxace žáka aj.)
 - c) K tomuto kroku je potřeba přistoupit jen velmi zřídka
 - d) Ne, není potřeba
 - e) Jiné _____
10. Do jaké míry byl žák s AS přijat třídním kolektivem?
ohodnoťte pomocí škály 1 - 10, přičemž 10 je nejvyšší míra přijetí kolektivem
- 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
11. Byl/a jste proškolen/a v problematice vzdělávání žáků s AS?
- a) ano
 - b) zatím ne, ale chystám se
 - c) ne, není mi to umožněno
 - d) ne, nemám zájem
12. Jsou pro výkon Vaší práce se žákem s AS dostačující informace vycházející z Doporučení školského poradenského zařízení (SPC, PPP)?
- a) Rozhodně ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Rozhodně ne

13. Jsou podle Vás dodržovány při výuce žáka s AS všechny body Doporučení školského poradenského zařízení (PPP, SPC)?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne

14. Podílíte se na metodickém vedení a vyhodnocování práce učitelů žáků s AS?

- a) Ano, pravidelně
- b) Ano, dle potřeby
- c) Ne, není zájem ze strany učitele
- d) Ne, není potřeba

Možnost vyjádření vlastního názoru

Příloha 2

Dotazník pro učitele

1. Jaká je délka Vaší praxe na pozici učitele?

- a) 0 - 3 roky
- b) 4 - 7 let
- c) 8 - 15 let
- d) 16 - 30 let
- e) 31 a více

2. Kolik žáků s Aspergerovým syndromem (dále AS) jste měl/a možnost vyučovat?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4 a více
- e) Žádného

Pokud jste v předchozí otázce zvolil/a možnost b) až d), využijte, prosím, pro své další odpovědi zkušenosti s Vaším posledním žákem s Aspergerovým syndromem.

3. Se kterými projevy AS jste se u Vašeho žáka setkal/a? (Můžete označit více odpovědí)

- a) Komunikační obtíže
- b) Emoční citlivost
- c) Nadprůměrná inteligence
- d) Podprůměrná inteligence
- e) Stereotypní chování
- f) Omezená představivost
- g) Neadekvátní chování
- h) Nevhodné verbální projevy
- i) Jiné_____

4. Jste spokojeni s plněním inkluzivního vzdělávání žáků s AS ve Vaší škole?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne
- e) Jiné_____

5. Jak podle Vás přítomnost žáka s AS ve třídě ovlivňuje vzdělávání v běžné základní škole?

- a) Pozitivně
- b) Spíše pozitivně
- c) Spíše negativně
- d) Negativně
- e) Vzdělávání neovlivňuje

6. V čem podle Vás ovlivňuje vzdělávání v běžné základní škole přítomnost žáka s AS?

Volná odpověď _____

7. Je pro Vás vzdělávání žáka s AS náročné?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud Vaše odpověď zněla **ano**, odpovězte, prosím, ještě na následující otázku:

8. V čem je pro Vás vzdělávání žáka s AS náročné? (můžete označit více odpovědí)

- a) Úprava pracovních listů
- b) Tvorba speciálních didaktických pomůcek
- c) Častější konzultace s poradenskými pracovníky
- d) Častější komunikace s rodiči
- e) Spolupráce s asistentem pedagoga
- f) Úprava zápisů učiva
- g) Úprava zadání písemných prací
- h) Úprava domácích úloh
- i) Jiné: _____

9. Je pro Vás při vzdělávání žáka s AS důležitá podpora školských poradenských pracovníků (speciální pedagog, výchovný poradce, školní psycholog)?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

10. Jsou pro výkon Vaší práce se žákem s AS dostačující informace vycházející z Doporučení školského poradenského zařízení (SPC, PPP)?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne

11. Shledáváte práci asistenta pedagoga jako přínos ve výuce žáka s AS?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

12. Myslíte si, že je vhodné, aby žák s AS pracoval s asistentem během vyučování mimo třídu?

- a) Ano, měl by pracovat výhradně mimo třídu
- b) Ano, jen na část vyučovací hodiny (potřeba klidu při práci, relaxace žáka aj.)
- c) K tomuto kroku je potřeba přistoupit jen velmi zřídka
- d) Ne, není potřeba
- e) Jiné _____

13. Myslíte si, že je pro žáky s AS vzdělávání v běžné základní škole větším přínosem než vzdělávání ve speciální škole?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

14. Do jaké míry byl žák s AS přijat třídním kolektivem?

ohodnoťte pomocí škály 1 - 10, přičemž 10 je nejvyšší míra přijetí kolektivem

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

15. Byl/a jste proškolen/a v problematice vzdělávání žáků s AS?

- a) Ano
- b) Zatím ne, ale chystám se
- c) Ne, není mi to umožněno
- d) Ne, nemám zájem

Možnost vyjádření vlastního názoru

Příloha 3

Dotazník pro asistenty pedagoga

1. Jaká je délka Vaší praxe na pozici asistenta pedagoga?

- a) 0 - 3 roky
- b) 4 - 7 let
- c) 8 - 15 let
- d) 16 - 30 let
- e) 31 a více

2. S kolika žáky s Aspergerovým syndromem (dále AS) jste měl/a možnost pracovat během vaší praxe?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4 a více
- e) S žádným

Pokud jste v předchozí otázce zvolil/a možnost b) až d), využijte, prosím, pro své další odpovědi zkušenosti s Vaším posledním žákem s Aspergerovým syndromem.

3. Se kterými projevy AS jste se u Vašeho žáka setkal/a? (můžete označit více odpovědí)

- a) Komunikační obtíže
- b) Emoční citlivost
- c) Nadprůměrná inteligence
- d) Podprůměrná inteligence
- e) Stereotypní chování
- f) Omezená představivost
- g) Neadekvátní chování
- h) Nevhodné verbální projevy
- i) Jiné_____

4. Jste spokojeni s plněním inkluzivního vzdělávání žáků s AS ve Vaší škole?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne
- e) Jiné_____

5. Jak podle Vás přítomnost žáka s AS ve třídě ovlivňuje vzdělávání v běžné základní škole?

- a) Pozitivně
- b) Spíše pozitivně
- c) Spíše negativně
- d) Negativně
- e) Vzdělávání neovlivňuje

6. V čem podle Vás ovlivňuje vzdělávání v běžné základní škole přítomnost žáka s AS?

Volná odpověď _____

7. Byl/a jste dostatečně informován/a o možných projevech žáka s AS?

- a) Ano
- b) Ne

8. Jste dostatečně informován/a o možnostech podpory žáka s AS?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

9. Myslíte si, že je vhodné, aby žák s AS pracoval s asistentem během vyučování mimo třídu?

- a) Ano, měl by pracovat výhradně mimo třídu
- b) Ano, jen na část vyučovací hodiny (potřeba klidu při práci, relaxace žáka aj.)
- c) K tomuto kroku je potřeba přistoupit jen velmi zřídka
- d) Ne, není potřeba
- e) Jiné _____

10. Myslíte si, že je pro žáky s AS vzdělávání v běžné základní škole větším přínosem než vzdělávání ve speciální škole?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

11. Do jaké míry byl žák s AS přijat třídním kolektivem?

ohodnoťte pomocí škály 1 - 10, přičemž 10 je nejvyšší míra přijetí kolektivem

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

12. Byl/a jste proškolen/a v problematice vzdělávání žáků s AS?

- a) ano
- b) zatím ne, ale chystám se
- c) ne, není mi to umožněno
- d) ne, nemám zájem

13. Jak byste charakterizovala míru spolupráce během výuky mezi Vámi a vyučujícím? (jestliže pracujete s více učiteli, označte převažující odpověď)

- a) Pracuji výhradně pod vedením učitele
- b) Navzájem se učitelem doplňujeme, reagujeme flexibilně dle situace během výuky
- c) Převážně pracuji samostatně pod občasnou kontrolou učitele
- d) Pracuji zcela samostatně

14. Jaké činnosti vykonáváte při vzdělávání žáka s AS?

- a) Tvorba pracovních listů
- b) Tvorba/úprava testového zadání
- c) Tvorba portfolio
- d) Kopírování/přepis zápisů učiva
- e) Tvorba komunikačních karet
- f) Dohled nad hygienou žáka
- g) Jiné: _____

Možnost vyjádření vlastního názoru

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Andrea Šafarčíková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Zdeňka Kozáková, PhD.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Inkluze žáků s Aspergerovým syndromem na II. stupni ZŠ pohledem pedagogických pracovníků
Název v angličtině:	Inclusion of pupils with Asperger syndrome on the second stage of elementary school from the point of view of pedagogical staff
Anotace práce:	Práce se zabývá pohledem pedagogických pracovníků na inkluzi žáků s Aspergerovým syndromem na II. stupni základní školy a předkládá analýzu a interpretaci výsledků výzkumu.
Klíčová slova:	Inkluze, Aspergerův syndrom, vzdělávání, pedagogický pracovník.
Anotace v angličtině:	The thesis analyses point of view of pedagogical staff over the inclusion of children with Asperger syndrome on a second stage of elementary school and offers an analysis and interpretation of the research results.
Klíčová slova v angličtině:	Inclusion, Asperger syndrome, education, pedagogical staff.
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 Dotazník pro speciální pedagogy Příloha 2 Dotazník pro učitele Příloha 3 Dotazník pro asistenty pedagoga
Rozsah práce:	66 stran a 9 stran příloh
Jazyk práce:	Český