

# Primární vzdělávání žáků s autismem pohledem učitelů

Bc. Jana Matušíková

---

Diplomová práce  
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

# Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Matušiková**  
Osobní číslo: **H17400**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Primární vzdělávání žáků s autismem pohledem učitelů**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, poruch autistického spektra a pedeutologie.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná**

Seznam doporučené literatury:

BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu: prevence šikany prostřednictvím besed se spolužáky, rodiči a pedagogy. Libčice nad Vltavou: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-53-4.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra. Libčice nad Vltavou: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-39-8.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

LECHTA, Viktor. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

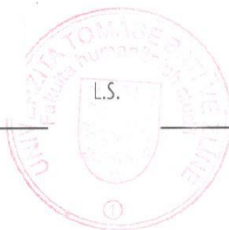
Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Magdalena Hanková, Ph.D.**  
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019  
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020

---

Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan



---

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2020

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....31. 3. 2020.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Předkládaná diplomová práce, obsahující teoretickou a praktickou část, se zaměřuje na problematiku primárního vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra pohledem učitelů. V teoretické části jsou vymezena teoretická východiska spojená se specifiky poruch autistického spektra, a to jak v rovině obecné, tak i v kontextu podmínek vzdělávání jedince s tímto postižením v prostředí primárních škol a také na vymezení učitelské profese z hlediska inkluzivního vzdělávání, a to s akcentem na učitelovu profesní přípravu a kompetence. Praktická část si prostřednictvím kvalitativního výzkumného šetření klade za cíl zmapovat primární vzdělávání žáků s autismem pohledem učitelů. Vyústěním je situační analýza, která odhaluje diskurzivní vztahy mezi aktéry školní edukace v inkluzivním vzdělávání.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, primární vzdělávání, žák s poruchami autistického spektra, inkluzivní vzdělávání, inkluzivní učitel, kvalitativní výzkum, situační analýza

## **ABSTRACT**

The submitted diploma thesis, containing theoretical and practical part, focuses on the issues of education of pupils with autism spectrum disorders in primary education from the perspective of teachers. The theoretical part defines the theoretical basis associated with the specifics of autism spectrum disorders both in general, and in the context of the conditions of education of individuals with this disability in primary schools and the definition of the teaching profession in terms of inclusive education, namely with an emphasis on teacher training and competencies. The practical part aims to map the primary education of pupils with autism from the perspective of teachers using a qualitative research survey. The result is a situation analysis that reveals discursive relationships between all the participants in an inclusive school education.

Keywords: autism spectrum disorders, primary education, pupil with autism spectrum disorders, inclusive education, inclusive teacher, qualitative research, situation analysis

**Motto:**

*“Nezajímavější lidi, které najdete, jsou ti, kteří vám nebudou zapadat do vašich šuplíků. Oni si udělají svoje vlastní.”* Dr. Temple Grandin

**Poděkování:**

Poděkování a úcta náleží především Mgr. Magdaleně Hankové, Ph.D. za trpělivost, vstřícnost, odborné vedení a cenná doporučení.

Děkuji své rodině a podporu mých blízkých.

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

## **OBSAH**

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>12</b>
<b>1 PORUCHA AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....</b>	<b>13</b>
1.1 HISTORIE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	14
1.2 CHARAKTERISTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	17
Sociální interakce a sociální chování .....	17
Komunikace.....	22
Deficit výkonných funkcí.....	24
1.3 DIAGNOSTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	27
<b>2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA V PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL .....</b>	<b>31</b>
2.1 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	31
2.2 INTEGRACE A INKLUZE JAKO PLATFORMA PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA V BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH.....	34
2.3 ŽÁK S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA JAKO CENTRÁLNÍ AKTÉR INKLUZE V PRIMÁRNÍM STUPNI VZDĚLÁVÁNÍ.....	39
<b>3 UČITELSKÁ PROFESE V KONTEXTU TRENDU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>50</b>
3.1 PROFESNÍ PŘÍPRAVA UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	51
3.2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY V KONTEXTU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	57
3.3 SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ V OBLASTI POSTOJŮ UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	61
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>65</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>66</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	66
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	67
4.3 VOLBA VÝZKUMNÉ STRATEGIE, METOD A TECHNIK SBĚRU DAT .....	68
4.4 VOLBA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A VSTUP DO TERÉNU .....	69
4.5 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT .....	71
<b>5 INTERPRETACE DAT.....</b>	<b>76</b>
5.1 SITUAČNÍ ANALÝZA ZAMĚŘENÁ NA OSVĚDČENÉ PEDAGOGICKÉ STRATEGIE UPLATŇOVANÉ VŮČI ŽÁKOVI S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU .....	76
<b>6 DISKUSE VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ.....</b>	<b>94</b>



6.1	OSVĚDČENÉ PEDAGOGICKÉ STRATEGIE, MAJÍCÍCH VLIV NA VÝUKU ŽÁKA S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....	94
6.2	DETERMINAČNÍ ČINITELÉ VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU ŽÁKA S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	98
6.3	PODPŮRNÁ OPATŘENÍ A JEJICH VYUŽITÍ VE VÝUCE ŽÁKA S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	100
6.4	PROBLEMATIKA KOMUNIKACE S ŽÁKEM S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	101
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>102</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>103</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>116</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>117</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>118</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>119</b>

## ÚVOD

Svět je rozmanitý. Kdyby všude stály stejné domy a po světě chodili stejní lidé, a my bychom nepoznávali rozdíly, svět by byl pro nás chaotický. Jak příznivé je, že máme rozmanitou krajinu, odlišné tvary a vzhled postav. Lépe se nám v tom světě orientuje. Je správné, že ve svém vidění světa rozlišujeme diverzitu. A podobně je to u lidí. Každý jsme jiný a navzájem se odlišujeme množstvím jedinečných prvků. Neexistuje přesný vzor, jak by měl každý jedinec vypadat, jak by se měl chovat, jaké vlastnosti by měl mít. V souladu s rozmanitostí světa nahlédneme pod pokličku poruch autistického spektra, kterými se jeho nositelé vyznačují.

S ohledem na téma naší diplomové práce budeme zjišťovat, zda a jak mohou poruchy autistického spektra ovlivnit výuku jedinců s těmito potížemi. Není jednoduché vychovávat a vzdělávat dítě, které může mít navíc mentální postižení, či poruchu komunikace anebo poruchy chování mnohdy v kombinaci s dalšími somatickými obtížemi, jak jsme si ověřily na vlastní zkušenost<sup>1</sup>. O to rozdílnější bude edukace takového žáka nikoliv ve speciální třídě pro tyto žáky zřízené, ale v základní škole mezi intaktními spolužáky. Z toho důvodu jsme se rozhodli, že se nejrůznějšími aspekty doprovázejícími výuku žáka s autismem budeme zevrubněji zabývat v rámci předkládané diplomové práce. Naším cílem je zachytit a popsat vztahy, které do procesu vzdělávání zasahují, ať už z lidského zdroje či materiálního, a to nejen formou relevantních a platných teoretických poznatků, jenž se váží k tomuto tématu, ale především skrze vlastní výzkumné šetření.

V první části práce se zaměříme na veškeré poznatky o autismu, jak z pohledu medicínského, včetně genetiky a epidemiologie, tak z pohledu psychologického a sociálního. Zabýváme se edukačním rozměrem, který nám dává nahlédnout na základě doporučení od odborníků ve školství, co všechno je potřeba zajistit pro efektivní a bezproblémovou výuku žáka s poruchami autistického spektra. A konečně přihlížíme také na centrálního protagonistu výzkumné práce, učitele. Zjišťujeme, jakými kvalitativními předpoklady by měl proinkluzivní učitel disponovat, jakými pedagogickými strategiemi by měl být vybaven. V našich zjištěních se opíráme o množství odborných pedagogických monografií, čerpáme z relevantních článků odborných časopisů českých, ale také zahraničních, využíváme informačních zdrojů s právním ukotvením, českých školských institucí a jejich doporučení a také uplatňujeme poznatky z výsledků mnoha výzkumných šetření v oblasti inklu-

---

<sup>1</sup> Autorka diplomové práce byla inspirována svým synem, který trpí poruchou autistického spektra v kombinaci s ADHD.

zivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už z českého či zahraničního školství.

V praktické části prostřednictvím kvalitativního výzkumu cílíme na názory učitelů, kteří v rámci primárního vzdělávání edukují žáky s poruchami autistického spektra, a to prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Ve shodě s dílčími cíli máme zájem zjistit, jak učitelé vnímají svou subjektivní připravenost na výuku a komunikaci žáka s poruchami autistického spektra, co podle učitelů determinuje edukační proces, jak vnímají podpůrná opatření a jejich využití ve výuce a jak ovlivňují edukační proces na základě svého pedagogického působení.

Účelem této výzkumné práce je ukázat, kteří činitelé a aktéři vstupují do procesu vzdělávání žáka s poruchami autistického spektra a jak se mohou vzájemně ovlivňovat.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PORUCHA AUTISTICKÉHO SPEKTRA

*„Autismus, odlišný způsob myšlení, ne-intuitivní způsob myšlení, absence intuitivního chápání souvislostí mezi věcmi... tu bude vždy, aby uplatňoval svůj vliv“ (Vermeulen, 2006, s. 127).*

Svět a příroda je ve své podstatě velmi rozmanitá a unikátní, neexistují dva totožní jedinci se stejnými vlastnostmi, chováním, prožíváním, vnímáním a chápáním reality. Zato můžeme najít v lidském společenství osoby, které ne zcela standardně prožívají, vnímají a chápou běžnou realitu, odmítají komunikovat nebo se chovají jinak, než bychom běžně očekávali. Jde o osoby s poruchou autistického spektra (dále také označení PAS). O problematice autismu nebo poruch autistického spektra, kdy tato označení vnímáme jako synonyma a budeme je tak užívat i v této práci, se v několika posledních desítkách let mluvilo častěji než v minulosti před rokem 1989. Tehdy, před třemi desítkami let byl autismus podle Geislera (©2016, s. 95) považován za vzácný jev a pojem téměř neznámý. Rodiče dětí s autismem, které se nezařaditelným způsobem lišily od ostatních dětí, se nemohli dopátrat, co je příčinou oněch odlišností. A nejen oni, také většina dětských psychiatrů, psychologů a pediatrů o existenci autistických poruch měla jen mlhavé tušení. Svou roli v osvětě sehrál i úspěšný film Berryho Lewinsona *Rain Man*, díky němuž byl představen veřejnosti (Thorová, 2006, s. 16). Přesto a navzdory novým odborným poznatkům o poruchách autistického spektra se stále mezi veřejností šíří nepravdivé informace. Právě neuspokojivé porozumění autismu a publikování mýtů vede k tomu, že je závažnost autismu a těžká situace celé rodiny zlehčována.

V Českém prostředí se stále můžeme setkat s názorem, že porucha autistického spektra je jen moderní diagnóza, sloužící rodičům k obhajobě nezvládnuté výchovy svých dětí (Šporclová, 2018, s. 6). Gillberg, Peeters (2003, s. 7) vysvětlují, že existuje ohromná propast mezi teoretickým porozuměním autismu a jeho pochopením v praxi každodenního života. Zjednodušeně lze říci, že osoby s autismem žijí ve světě, kterému nerozumí, a který naopak nechápe je. V následujících podkapitolách se proto zaměříme na historii odhalování projevů autismu, rozsáhleji si probereme charakteristické projevy autismu a nakonec vyložíme, jaké existují metody pro diagnostikování poruch autistického spektra.

## 1.1 Historie poruch autistického spektra

Termín autismus poprvé zavedl švýcarský psychiatr Eugen Bleuler v roce 1911 z řeckého slova „autos“, tedy sebe, sám, a „ismos“, přeloženo jako stát/orientace, aby popsal způsob egocentrického myšlení u schizofrenie (Sappok et al., ©2010, s. 2). Autismus a jeho projevy poprvé vyobrazil v odborné literatuře americký dětský psychiatr Leo Kanner v roce 1943 a vyčlenil ho z ostatních duševních poruch (Bogdashina, 2017, s. 12). Podle Šporclové (2018, s. 11, 26) si u jedenácti dětí všiml výrazných deficitů v sociálních a emočních dovednostech a stereotypního chování. Kanner při vlastním výzkumu formou případových studií popsal děti s autismem jako extrémně osamělé a uzavřené ve vlastním světě. Ve svých činnostech se věnují výhradně věcem, nezajímají se o jiné osoby, nereagují na jejich oslovení, vyhýbají se očnímu kontaktu a pohledu do tváře (Thorová, 2006, s. 36, 38). Kanner dále zaznamenal vyšší úroveň vzdělání rodičů a emoční chlad matek těchto dětí, které označil za tvrdé, úspěšné, chladné, sobecké, zajímající se pouze o své vlastní problémy, a tak použil pro jejich pojmenování pojem „matky ledničky“. Richman (2006, s. 11) upřesňuje informaci, že Kanner identifikoval rozdíl mezi autismem a dětskou schizofrenií, kterou dříve Bleuler spojoval, jako syndrom se dvěma klíčovými elementy, které popsal jako „autistickou uzavřenost“ a „touhu po neměnnosti“ společně s dalšími projevy v chování a izolovanými způsobilostmi. O rok později přišel vídeňský pediater Hans Asperger s popisem čtyř chlapců s projevy autismu, jako jsou potíže v sociálním chování, zvláštnosti v komunikaci, motorická neobratnost a zatvrzele omezené zájmy, avšak bez kognitivních deficitů (Thorová, 2006, s. 37). Jako podporu zdůvodnění autistického chování vyjádřil v roce 1960 americký dětský psychiatr Bettelheim svým názorem, že autismus je způsoben primárně odmítáním dítěte rodiči, které tyto děti zahání do jejich vlastního autistického světa (Richman, 2006, s. 11). Původní zařazení autismu do kategorie „duševní onemocnění“ a důsledek příliš chladné rodičovské výchovy a toto pojetí etiopatogeneze často ústilo k traumatizaci rodičů a ostatních členů rodiny (Pejčochová, Makovská, 2009, s. 93).

Až v 60. letech 20. století Ivar Lovaas, americký klinický psycholog, jenž pracoval s devatenácti dětmi s autistickým postižením na základě individuální intenzivní behaviorální terapie, vědecky doložil pozitivní výsledky těchto terapií. Ve své studii z roku 1974 publikoval, že autismus není důsledek nevhodného působení rodičů a následné obranné reakce dítěte (Richman, 2006, s. 11).

O mnoho let později, na počátku 80. let 20. století, původní výzkum Hanse Aspergera zpopularizovala britská lékařka Lorna Wing, když představila termín „Aspergerův syndrom“ a zvýšila tak povědomí o tom, že autismus se může vyskytovat u osob s mentálním postižením nebo i bez něj (Sappok et al., 2010, s. 2). Osmdesátá léta nastolila obrovský rozmach zkoumání příčin autismu, především na základě neurobiologické a neuropsychologické podstaty. V důsledku variability projevů autismu však docházelo k různorodým vědeckým závěrům.

V oficiálních diagnostických materiálech byl autismus zmíněn v roce 1965 zařazením do Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN), kde byl však považován za formu dětské schizofrenie. O deset let později v roce 1975 ji MKN v deváté revizi zahrnula do kategorie psychóz vznikajících specificky v dětství. A od roku 1990 platí nová verze s novějšími poznatky o autismu a jeho projevech včetně rozšíření a upřesnění diagnostických kritérií (Graubner, 2013, s. 218-219). Ta v současné podobě diferencuje poruchy autistického spektra do kategorií, které si i v návaznosti na naše výzkumné šetření podrobněji představíme:

- *poruchy raného autismu* (F84.0), nebo také časný infantilní autismus pojmenovávaný také jako Kannerův syndrom. Tato porucha se projevuje od nejútlejšího věku nebo nejpozději do 30. – 36. měsíce věku. Bývá častější u chlapců, narušeno je zejména utváření sociálních vztahů, schopnost komunikace, neprojevuje se separační úzkost, dítě nenavazuje oční kontakt a to i po celý svůj život (Pešová, Šamalik, 2006, s. 68).
- *atypický autismus* (F84.1), který se projevuje pouze částečně diagnostickými kritérii pro raný dětský autismus. Přesto u dětí s atypickým autismem najdeme řadu specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů, které jsou typickými pro autismus. Jde o kvalitu v komunikaci, kvalitu sociálního kontaktu a kvalitu zájmů, aktivit a her. Zastřešujícím termínem pro atypický autismus by mohl být výrok „autistické rysy či sklony“ (Kukla, 2016, s. 217).
- *Rettův syndrom* (F84.2) je typický výhradně pro ženy, ve vzácných případech identifikovaný u mužů. Porucha je spojena s těžkým progresivním neurologickým postižením. Od jednoho roku věku dochází postupně k úplné nebo částečné ztrátě manuálních a verbálních schopností. Mentální úroveň je v pásmu těžkého až hlubokého postižení (Černá a kol., 2015, s. 91).

- *jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3)*, také jako Hellerův syndrom, který je charakterizován tím, že po období zcela normálního vývoje následuje trvalá ztráta již dříve získaných dovedností, proto se projevuje později, až téměř ve 4 letech věku dítěte. U této poruchy nacházíme dokonce v 77 % případů současně výskyt epilepsie. Typickými znaky je těžké mentální postižení, agresivnější projevy chování, emoční labilita, potíže se spánkem, úzkostnost, dráždivost a méně časté repetitivní hry (Hosák, Hrdlička, Libiger, 2015, s. 349).
- *hyperkinetická porucha spojená s mentálním postižením a stereotypními pohyby (F84.4)*, tedy jde především o těžké mentální postižení, projevující se dále hyperaktivitou a poruchami pozornosti a stereotypním chováním. Syndrom je spojen s řadou vývojových abnormalit. Nejprve je patrný opožděný motorický vývoj, následuje opožděný vývoj řeči a jazyka, dítě nežvatlá, negestikuluje, v dalších letech odborníci zaznamenávají nerovnoměrný opožděný psychomotorický vývoj a znatelné opoždění exekutivních funkcí. Ta jsou velmi patrná v oblibě rituálů, omezených zvláštních zájmech, sebezraňování, v záchvatech vzteku i agrese (Kroupová a kol., 2016, s. 198).
- *Aspergerův syndrom (F84.5)*, jehož typickými příznaky jsou narušení sociální interakce, dosahují až extrémního egocentrismu, omezenými zájmy, opakujícími se rituály, zvláštnostmi v řeči a jazyku, potížemi v neverbální komunikaci a motorickou neobratností (Pešová, Šamalík, 2006, s. 69-70). Jedinci s Aspergerovým syndromem jsou stejně intelektově a jazykově vybaveni jako běžné děti, mohou být dokonce i výrazně nadaní (Stehlíková, 2018, s. 92).
- *další hluboké vývojové poruchy (F84.9)*. Jedná se o kategorii poruch, u nichž není možné zařazení do ostatních kategorií v rámci oddílu F84 z důvodu nedostatku informací nebo protichůdných nálezů (Pastieriková, 2013, s. 49).

Vědecký i veřejný zájem se o poruchy autistického spektra v posledních letech výrazně zvýšil. Nicméně znepokojivě roste výskyt poruch autistického spektra v celosvětovém měřítku, a to v poměru 1 osoba na 100 osob. U chlapců je pravděpodobnost výskytu ještě vyšší, konkrétně 1 osoba na 42 osob a také oproti ženám jsou v poměru 4:1 (Bazalová, 2017, s. 12). Důvody nárůstu autistických poruch mohou být lepší a přesnější diagnóza,



věk rodičů, faktory životního prostředí nebo stále dokonalejší detekce méně výrazných projevů autismu. Dědičnost autismu je velmi vysoká, udává se 74-93 %, stejně tak je dědičnost vysoká u sourozenců (Schoettle et al., ©2019, s. 2). Podle nových epidemiologických studií je míra prevalence autismu mezi 1 a 1,5 % (Parpart et al., 2018, s. 3).

## 1.2 Charakteristika poruch autistického spektra

Jak již bylo řečeno, o autismu, označující ztrátu kontaktu s realitou, se poprvé vyjádřil Bleuler, který jeho projevy připisoval schizofrenii, výhradně psychopatologickému jevu. Podrobněji a důkladněji pojem autismus popsal a použil ve svém odborném výzkumu Kanner, který ho zcela vyčlenil z projevů schizofrenie. V současnosti, na základě mnoha výzkumů, charakterizujeme autismus jako pervazivní vývojovou poruchu. Psycholog Kohoutek (2008) vysvětluje, že skupinu pervazivních vývojových poruch tvoří „*celoživotní neuropsychiatrická onemocnění, která se projevují abnormálním (často opožděným) vývojem sociálních, komunikativních a kognitivních funkcí, kvalitativními abnormalitami v oblasti sociálně-emočních interakcí a ve způsobu komunikace*“. Richman (2006, s. 7) podobně poruchy autistického spektra klasifikuje ve třech kategoriích: sociální interakce, komunikace, aktivity a zájmy. Gillberg, Peeters (2003, s. 16) poslední skupinu označují jako představitost a Bazalová (2017, s. 11) zase jako imaginaci. Thorová (2006, s. 31) ještě navíc přidává kategorii narušení v oblasti vnímání. Shodně lze poslední kategorii, vyjma sociální interakce a komunikace, nazvat jako deficit výkonných funkcí, které zahrnují procesy plánování, organizování a strukturování kognitivních schopností (Sinzig, 2015, s. 673-680). Nyní se zaměříme na jednotlivé charakteristiky kategorií poruch autistického spektra a blíže si je popíšeme.

### Sociální interakce a sociální chování

Pojem sociální interakce můžeme přiblížit jako proces, při němž se osoby vzájemně ovlivňují prostřednictvím výměny myšlenek, citů a společných aktivit a slouží k vzájemnému uspokojování potřeb a výměně materiálních a nemateriálních hodnot (Kopecká, 2015, s. 28-29). Sociální úsměv, sociální broukání, oční kontakt a další projevy sociálního chování je možné pozorovat už od prvních týdnů života člověka. Výrost, Slaměník a Sollárová (2019, s. 156) tvrdí, že sociální chování je regulované především kognitivními procesy, především percepcí, pamětí, uvažováním a řešením problémů. Poruchy v projevu sociální interakce se však hloubkou postižení u dětí s poruchami autistického spektra výrazně liší.

Sociální intelekt je, zjednodušeně řečeno, vůči mentálním schopnostem člověka s autismem v naprostém deficitu. Sociální chování ve velmi široké škále má u dětí s poruchami autistického spektra dva extrémní póly. Na jedné straně je osamělost, kdy se dítě při snaze o sociální kontakt odvrátí, protestuje, schovává se, zavírá oči a přikrývá si uši či jinak upozorňuje na svou odtažitost, na opačném pólu stojí extrémní typ s až nepřiměřenou sociální aktivitou, kdy se snaží navázat kontakt všude a s každým, dotýká se lidí, upřeně jim hledí do obličeje, baví se o věcech, které jiné nezajímají nebo obtěžují (Thorová, 2006, s. 61-63).

Při posuzování sociálního chování vůči svým vrstevníkům se zjišťuje, jak dítě vnímá samo sebe, jak vstupuje do kontaktu s druhými dětmi, jak s nimi tráví čas a také, jak respektuje pravidla společenského chování (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 105). Specifickou oblastí jsou extrémní odlišnosti ve vnímání a „vidění“ světa. Přestože všichni obýváme jeden hmotný svět a zpracováváme stejné podněty, percepční svět se osobám s autismem markantně liší. Smyslové prožívání těchto osob je oproti ostatním neurotypickým osobám<sup>2</sup> zcela jiné, odlišné. Nacházíme mnoho rozdílů v interpretaci dění okolo nás. Existuje poměrně velký výčet odlišností v percepčním pohledu na svět očima osob s autismem, které jsou předpokladem pro kvalitní komunikaci i sociální interakci. Bogdashina (2003, s. 33-77) vyjmenovává tyto:

- *doslovné vnímání*: podle Walshové (2015, s. 43) se určité pocity dají identifikovat s určitými emocemi. Osoby s autismem všechno vnímají tak, jak vidí, do jejich percepčního procesu nezasahuje mozek. Obvykle si věci neseskupují do celků, nevidí mezi nimi žádné souvislosti
- *neschopnost rozlišovat mezi informacemi v popředí a na pozadí (celostní vnímání)*: dítě neumí vnímat celek jako soubor detailů a nediferencuje ani vztahy mezi nimi (Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011, s. 71). To, co jiní vidí jako pozadí, mohou osoby s autismem chápat jako součást popředí, vnímají totiž všechno, bez jakékoli filtrace nebo výběru. Tento nedostatek má za následek slabou centrální koherenci
- *hypersenzitivita*: Ponechalová a Lištiaková (2010, s. 10) uvádějí, že se jedná o poruchu senzorní integrace, konkrétně o přecitlivělost na taktilní (dotekové) vjemy. Smyslový tok je nadměrně (hyper) průchozí, tzn., že do mozku proniká

---

<sup>2</sup> Taková osoba, která má typické, standardní nervové propojení mozku. Osoby s autismem jsou neuroatypické, jak se často sami nazývají (Ito, 2018).

více podnětů, než kolik je schopen zvládnout. U osob s autismem je možné zaznamenat nadměrně ostrý zrak, velmi silný sluch přirovnávaný až k zesilovači umocňujícím veškeré zvuky, také čich bývá velmi citlivý, u některých osob údajně srovnatelný s čichem psím. Není neobvyklý také čtvrtý smysl, hyperhmat, jenž způsobuje odmítání dotyků. Taktilní hypersenzitivita je u osob s autismem velice častá a je zdrojem nezvladatelně intenzivních vjemů, vyvolávajících až panickou ataku.

- *hyposenzitivita*: jedná se o snížení schopnosti vnímání stimulů (Vyskotová, Macháčková, 2013, s. 76-77), o nedostatečně průchozí smyslový tok, propouští příliš málo vnějších podnětů, mozek trpí jejich nedostatkem. Jedná se o opak předchozí citlivosti. Při zrakové hyposenzitivitě mají jedinci potíže s lokací předmětů, vidí pouze obrysy. Často si pomáhají hmatem, aby zjistili povahu předmětů. Jindy osoby s autismem záměrně vyhledávají zvuky a často záměrně zvuky vyvolávají. U jiných osob s malou vnímavostí čichu a chuti je možné vysledovat nadměrný zájem o očichávání všeho možného, okusováním i nejedlých materiálů. Při snížené citlivosti na hmatové podněty se osoby chovají tak, jako by necítili bolest ani horkost či chlad, mají vysoký práh bolesti. V případě vestibulárně hyposenzitivní osoby je pozornost zaměřena na pohyby všeho druhu: točení se dokola, dopředu-dozadu, houpání, kolébání se. Pravděpodobnou příčinou tohoto nestandardního chování je normalizování smyslových kanálů nebo upozorňování na problémy se sníženou citlivostí smyslových orgánů.
- *bílý šum*: smyslový tok nepracuje správně a vytváří si podněty sám, čímž znesnadňuje příjem smyslových podnětů zvenčí. Šum je přehlušuje (Bogdashina, 2003, s. 41).

Aby tyto klasifikace nebyly příliš jednoduché, uvádí Bogdashina (2003, s. 51-63), že u některých osob dochází k jisté nekonzistentnosti vnímání kolísáním mezi nadměrnou a nedostatečnou smyslovou excitací a následně nestabilitě percepčních prožitků. Dalším atypickým prvkem u osob s autismem je roztříštěné vnímání, tedy vnímání „po kouscích“ a přehnaná selektivita podnětů. To znamená, že člověk vnímá namísto celku pouze jeho části a využívá tak jen velmi omezené množství informací (Vágnerová, 2016, s. 52). Osoby s autismem doslova prohlašují, že slyší tak, jako by si někdo hrál se zesilovačem ovládnání hlasitosti televize. Jiným problémem může být zkreslené vnímání, které způsobuje změnu ve vnímání tvaru, prostoru, zvuku apod. Sami nejčastěji zmiňují nedokonalé nebo zkresle-

né vnímání hloubky a prostoru, dvourozměrné nebo dvojité vidění a zkreslené zrakové vjemy tvarů, velikostí a pohybu.

Neposlední překážkou je smyslová agnozie, kdy má jedinec potíže s interpretací smyslových vjemů. Syndromy agnozie se definují jako poruchy rozpoznávání a poruchy poznávání objektivní reality, při nichž se smyslové počitky nespojují se známými koncepty, uloženými v dlouhodobé paměti (Kroupová, 2016, s. 240). V reálu to znamená, že je slepý, ačkoliv vidí, je hluchý, třebaže slyší a význam viděného či slyšeného nedokáže pochopit.

Poměrně časté jsou u osob s autismem opožděné reakce na podněty a u některých dokonce postihuje všechny smysly. U takových osob je ke zpracování dotazu nutné poskytnout více času. Všechny nezbytné myšlenkové činnosti spojené s vnímáním běžné reality a objektů vyžadují obrovské úsilí a energii. Důsledkem pomalého zpracování prožitků je to, že navzdory předešlým zkušenostem s danou situací se její uchopování neusnadňuje ani postupem času, ani díky procesu učení. Tyto osoby mají potíže se zobecňováním a neschopností aplikovat na momentální situaci něco prožitého v minulosti. Viditelná a hojná je u osob s autismem značná náchylnost ke smyslovému přetížení. Pokud informační přetížení trvá příliš dlouho, může přerůst ve smyslovou neschopnost zpracovávat zrakové, sluchové, hmatové informace. Samotné osoby s náchylností ke smyslovým přetížením udávají, že nezvladatelné podněty u nich vyvolávají například pocit potápějící se lodi, obrovské rozrušení a ztrápenost, divoce bijící puls (Bogdashina, 2003, s. 51-63).

Koncem 70. let 20. století Lorna Wingová popsala tři typy osobností s poruchou autistického spektra, k nimž na konci 90. let přidala ještě jeden typ, a které se v současné době běžně používají. Jedná se o typ osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní a formální-afektovaný. Jak se liší projevy osob v sociálním chování podle jednotlivých typů, si nyní podrobně popíšeme, přičemž budeme vycházet z publikace Thorové (2006, s. 64-76):

1. *osamělý, samotářský*: vyhýbá se fyzickému kontaktu, vyhýbá se očnímu kontaktu, nemá zájem o vrstevníky, kolektivní hry, nevyhledává společnost, nestojí o přátele, neprojevuje zájem o komunikaci, bez empatie, bývá agresivní, nevnímá reakce druhých, mívá snížený práh bolesti (Thorová, 2006, s. 64)
2. *pasivní*: má omezenou přirozenost v sociální interakci, pasivně akceptuje kontaktování, vyjadřuje malé potěšení ze sociálního kontaktu, malou schopnost projevu svých potřeb, omezenou schopnost empatie, omezenou schopnost poskytnout útě-

chu, požádat o pomoc, jeho sociální komunikace je nespontánní nebo chybí (Thorová, 2006, s. 67)

3. *aktivní-zvláštní*: dává najevo velkou expresivnost v sociální interakci, viditelná je sociální nekontrolovatelnost, nedodržuje intimní vzdálenosti, přehnaně až bizarně gestikuluje a předvádí mimiku, v myšlenkových oblastech ulpívá u vlastních zájmů i bizarního rázu, pozorujeme sociálně problematické a obtěžující chování, často zahabující, má oblibu základních sociálních rituálů (pozdrav, dotaz na jméno), obtížně chápe pravidla společenského chování, častý a patrný je ulpívavý oční kontakt (Bendová, 2011, s. 76), také bez komunikační funkce, projevy chování jsou často spojeny s hyperaktivitou (Thorová, 2006, s. 70)
4. *formální, afektovaný*: typický pro děti s vyšším IQ, má dobré vyjadřovací schopnosti, řeč bývá formální se sklonem k preciznímu vyjadřování, projev působí strojeně, jeho chování je konzervativní, působí až chladným dojmem i vůči rodinným příslušníkům, v oblibě má společenské rituály s touhou po jejich dodržování, vyžaduje pedantické dodržování pravidel s afekty při jejich odchýlení, doslovně chápe slyšené, nepochopí ironii, nadsázku ani žert, evidentní je sociální naivita a pravdomluvnost bez schopnosti empatie, šokuje výroky, zjevná je nedětská zdvořilost, přiklání se k encyklopedickým zájmům (Thorová, 2006, s. 73)
5. *smíšený – zvláštní*: jednotlivé typy chování se prolínají, sociální chování je nesourodé, záleží na prostředí, dané situaci a osobě, se kterou je kontakt navázán. Sociální chování je považováno za zvláštní. Vyznačuje se prvky osamělosti, pasivity i aktivity a formálního přístupu, vyznačuje se velkými výkyvy v kvalitě kontaktu. Záleží na aktuálním psychickém rozpoložení. Zjevné jsou osamělé prvky v chování a projevu, časté projevy negativismu, pasivní prvky jako podřizující chování, vyjadřování souhlasu, sociální úsměv. Aktivními prvky jsou živý zájem o oblast vyhraněných témat a zájmu, naučené dotazy a prohlášení, formální prvky projevující se naučenými frázemi, mentorováním i pedantickým dodržováním pravidel (Thorová, 2006, s. 76).

Sociální chování pro tuto specifickou skupinu osob je natolik různorodé, že jednotlivé projevy mohou odpovídat i více typologickým kategoriím. Mírnější formy sociálních potíží

neznemožňují běžný život, i když jejich chování může být považováno mnohdy za zvláštní. Těžší formy poruch naopak výrazně ovlivní celý život rodiny, vyvolává problémy ve školním zařízení a ztěžuje nebo zcela znemožňuje budoucí zapojení do pracovního procesu. Podle zkušeností odborníků je známo, že většina dětí s poruchami autistického spektra o sociální kontakt usiluje. Za jejich odtažitostí a nedůvěrou často stojí nejistota a obavy, jak sociální kontakt navázat (Thorová, 2006, s. 77).

### **Komunikace**

Komunikace a komunikační schopnosti patří k nejdůležitějším lidským schopnostem. Slovo komunikace pochází z latinského *communicare*, v překladu spojovat, sdělovat či svěřovat (Šporclová, 2018, s. 34). Základem komunikace je výměna informací, sdělování a dorozumívání a vzájemné předávání sdílených významů mezi lidmi. Posláním komunikace je vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Nejedná se pouze o komunikaci verbální jako je jazyk a řeč, ale také o neverbální způsob komunikace, který zahrnuje zrakový kontakt, gestikulaci, doteky, mimiku, tón hlasu (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 168).

Porucha komunikace patří k hlavním příznakům autismu. Jedinci s poruchami autistického spektra mají problémy chápat smysl sociální komunikace, nerozumí, že mohou svým komunikačním chováním situace ovlivňovat (Šporclová, 2018, s. 34). Řeč je prostředkem, kterým komunikujeme s druhými lidmi a naopak od nich dostáváme signály s významem. Jedná se o proces „kódování“ a „dekódování“, který je u osob s poruchami autistického spektra zcela mimo jejich chápání (Vermeulen, 2006, s. 61). Ramachandran (2013, s. 170) tvrdí, že osoby s autismem postihuje naprostá neschopnost vést normální konverzaci.

Podle Thorové (2006, s. 98) asi polovina těchto dětí si nikdy neosvojí řeč na takovou úroveň, aby sloužila ke komunikačním účelům. U dětí, které si řeč osvojí, registrujeme nápadně odchylný vývoj řeči s mnohými abnormalitami. Porucha komunikace se u nich projevuje nejen na úrovni receptivní (porozumění), ale také v rovině expresivní (vyjadřování). Uvedme si konkrétní problémy, které jsou patrné při komunikaci s osobami s autismem a nejčastějších obtíží, s nimiž se jedinci s autismem mohou v oblasti komunikace potýkat:

**Potíže v neverbální komunikaci** (Thorová, 2006, s. 99, Šporclová, 2018, s. 36)

- *oční kontakt*: chybějící oční kontakt, vyhýbání se očnímu kontaktu nebo neudržování očního kontaktu, nekomunikuje pohledem, dívá se skrz člověka nebo má neadekvátně dlouhý, ulpívavý pohled, neumí sledovat směr pohledu jiné osoby
- *gesta*: potlačená až vymizelá gestikulace (Hosák, Hrdlička, Libiger, 2015, s. 346), neumí ukazovat prstem na předměty, sloužící k upoutání pozornosti (slovo „hele“), chybí pohyb hlavy pro vyjádření souhlasu či nesouhlasu, absence běžně užívaných gest jako „ty, ty, ty“, „pst“, tleskání z radosti, spontánní zamávání rukou na pozdrav nebo naopak používání neadekvátních, nepřiměřených gest
- *mimika, výraz obličeje*: výraz obličeje nekoresponduje s pocity, omezený počet výrazů základního emočního prožívání (např. hněv, lítost, radost), častý neutrální nebo strnulý výraz obličeje, z jeho výrazu je obtížné poznat aktuální rozpoložení, úsměv v sociální komunikaci chybí nebo je nezřetelný, mimika bývá živá, ale neodpovídá situaci (např. přehnaná, krčí nos, křečovitě se usmívá, vraští obličej)
- *posturace těla*: poloha těla při komunikaci bývá abnormální – tlačí se tělem příliš blízko posluchači nebo se nestandardně blízko přibližuje obličej, chybí natočení těla a obličeje, typický bývá strnulý nebo jeden obvyklý postoj, např. svěšená ramena, skloněná hlava, poskakování nebo nadměrná živost, lezení do kouta nebo pod stůl
- *fyzická manipulace*: jako náhrada za absenci verbálního vyjádření je využíváno postrkování jiné osoby nebo použití ruky jiné osoby jako nástroje
- *znakový a posunkový jazyk*: spontánní vytváření posunků a vlastních znaků nahrazujících řeč, jejich použití je omezené z důvodu snížené schopnosti vizuálně-motorické imitace
- *problémové chování*: k tomuto způsobu dorozumívání se dítě uchyluje z důvodu neschopnosti se vyjádřit, požádat o základní potřeby, získat pozornost, vyjádřit své pocity. Nebo reaguje na prostředí, které je z hlediska porozumění a následného fungování pro něj velmi složité, na přístup dospělého, který nezohledňuje jeho potřeby (RVP, 2016). Patří sem např. destruktivní chování, agresivita, sebezraňování, apod.

**Potíže ve verbální komunikaci** (Thorová, 2006, s. 105, Šporclová, 2018, s. 36-37)

- *fonetika*: u 10-30 % dětí s PAS se řeč nevyvine nebo je řeč výrazně pod úrovní mentálních schopností, porucha receptivní složky (dítě řeč vůbec nechápe nebo rozumí pouze jednoduchým pokynům, artikulační obtíže)
- *prozódie*: melodie a intonace v řeči, kladení větného a slovního důrazu (Kulišťák, 2017, s. 148) vykazuje narušení – melodie, přízvuk, rytmus, rychlost řeči, intonace (příliš nízko nebo vysoko posazený hlas, monotónní vyjadřování připomínající řeč robota bez emočního zabarvení, obtíže v modulaci hlasu bez schopnosti ztišit či zesílit hlas, nestandardní úsečný rytmus nebo pomalý, rozvleklý projev, dítě nerozumí zabarvení hlasu ve větě ani důrazu na konkrétní slova)
- *syntax*: slabá větná skladba, dramatismy v řeči, záměny v používání zájmen, rodů, časů i skloňování, obvyklé používání pouze infinitivů s holými větami, velmi pomalé osvojování gramatiky, jakoby se učilo cizí jazyk
- *sémantika*: neznalost významové stránky jazyka, nepochopení, k čemu slova slouží, echolálie, hraní se slovíčky bez významu, užívání idiosynkratické řeči, neschopnost intuitivního chápání slov neumožňující rozumět ironii, sarkasmu, žertu, dvojsmyslu, mnohovýznamnosti jazyka
- *pragmatika*: praktické využívání jazyka je omezené, nepochopení společenského významu konverzace (nevhodné dotazy, tykání či vykání, vulgarity, ulpívání na jednom tématu, neosvojený proces konverzace)

Deficity v komunikaci a jejich kombinace jsou u těchto osob velmi různorodé. Liší se variabilitou projevů i celkovou mírou komunikačního handicapu.

### **Deficit výkonných funkcí**

Jak jsme již výše zmínili, tato třetí oblast autistické triády zahrnuje problém v aktivitách a zájmech jedince, představivosti či imaginaci, vnímání a v kognitivních procesech. Existují tři základní teorie, které vysvětlují poruchy autistického spektra z pohledu neuropsychologického a jsou postaveny na zkoumání kognitivních procesů (Thorová, 2006, s. 332-356):

#### 1. koncept teorie mysli

Teorie mysli je specifická kognitivní schopnost, která dokáže vytvářet systém úsudků a názorů o duševních stavech, které nepozorujeme přímo, ale které nás navádí, na co člověk myslí, po čem touží, o čem je přesvědčen, čemu věří, co plánuje. Tato schopnost nám umožňuje předvídat a kontrolovat chování ostatních lidí, pomáhá nám řešit konflikty, roz-



víjet sociální dovednosti (Harmsen, 2019) a je základem pro empatii, schopnost poskytnout útěchu, i způsobilost lhát a podvádět. Uvědomit si rozdílnost vlastního myšlení a myšlení jiného člověka si osvojuje dítě kolem čtvrtého roku věku. Chybějící schopnost teorie mysli vede logicky k deficitu v sociálním porozumění a fantazii, metaforickým významům, k neschopnosti hrát fiktivní hry, předpovídat vlastní pocity, uvědomit si myšlení a pocity druhých (Sinzig, 2015, s. 676). Výzkumy prokázaly (viz např. Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 52), že u jedinců s autismem se schopnost teorie mysli nevytvoří nikdy, anebo pouze nedostatečně. Pokud osoby s poruchami autistického spektra nejsou schopny rozpoznat duševní stav jiného člověka, nemohou ani odhadnout příčinu jeho chování, což následně vede k problému v sociálním porozumění a především chování druhých lidí se jeví lidem s autismem jako nesrozumitelné a pochopitelné. Nefungující teorie mysli u dětí s poruchou autistického spektra vyvolává úzkost, dítě se uchyluje k rituálům, své neuspokojené potřeby si vynucuje agresí, sebezraňováním, křikem. Jiný výzkum (Harmsen, 2019) dokládá, že závažnost poruchy chybějící teorie mysli souvisí s intelektuálními schopnostmi. IQ určuje, zda jedinec s autismem je nízko nebo vysoce funkční. Důkazy naznačují, že zvýšené dovednosti ve slovní zásobě a výkonných funkcích jsou spojeny s vyšším emocionálním kvocientem.

## 2. teorie deficitu centrální koherence

Koherencí rozumíme spojitost, souvislost. U jedinců s diagnostikovanou poruchou autistického spektra je rovnováha mezi celkovým a detailním vizuálním zpracováním odlišná od běžné populace. Osoby s autismem mají sníženou snahu soustředit se na celkové vizuální informace ve srovnání s normálně vyvinutými jedinci, což má za následek potíže s integrací informací do celkového pohledu a vynikající výkon při úkolech vyžadujících detailní zaměření (Harmsen, 2019). Deficit v oblasti centrální koherence způsobuje myšlení v útržcích, potíže s tříděním informací do celků, s vyvozováním a zobecňováním informací (Thorová, 2006, s. 349). Podle této teorie lidé s poruchou autismu upřednostňují analytický způsob myšlení před syntetickým. Důsledkem je neschopnost vnímat informaci jako celek, ale zaměření se na nepodstatné detaily a unikání celkového smyslu. Nerozlišují podstatné od nepodstatného, mají nedostatek potřeby spojitosti. Tato teorie vysvětluje, jaké specifické potíže mají děti s poruchami autismu s vnímáním a s neschopností porozumět činnostem, informacím a chování v rámci smysluplného celku (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 53). Vermeulen (2006, s. 110) připodobňuje centrální koherenci s počítači: i ony zpracovávají všechny informace jako „absolutní“, nikoliv relativní data. Zaměřují se na podrobné sledování detailů a všem přiřazují stejnou hodnotu, považují je za stejně důle-

žité. Registrují veškeré dění jako řadu oddělených událostí, ale bez jakékoliv souvislosti mezi nimi, nedokážou je smysluplně interpretovat. Z toho důvodu mají problémy s vlastní identitou, žijí tady a teď bez schopnosti ohlížet se na svou vlastní minulost a nedokážou si představit ani svou budoucnost. Jejich život postrádá kontinuitu (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 53).

### 3. teorie deficitu exekutivních funkcí

Tato teorie vychází z předpokladu dysfunkce čelních laloků, na jejichž základě je zřejmé specifické chování lidí s poruchami autistického spektra, a to důsledkem nesprávně fungujících exekutivních funkcí (Demetriou, DeMayo, Guastella, 2019). Jedná se o mechanismy, které usměrňují pozornost, směřují chování k určitému cíli, tlumí okamžité impulzy na vnější podněty, vytvářejí vnitřní mentální model řízení chování s plánováním, cíli a scénáři. Dále zajišťují organizovanost a flexibilitu myšlení, regulaci sociálního chování, emocionálních reakcí a sociálního aspektu komunikace. Poškození právě čelních laloků rozsáhle ovlivní činnost celého mozku, což může vysvětlovat pervazivitu poruch autistického spektra na základě různorodosti nálezů neurobiologických, neurogenetických a neurochemických. Konkrétně má poškození čelních laloků souvislost s kontrolními funkcemi, jako jsou ulpívavost, nepřizpůsobivost změně pravidel a zadání, obsese, necitlivost vůči kontextu. Další přičítanou dysfunkcí je neschopnost utvořit si vnitřní reprezentaci činnosti, která byla přerušena a umožnila tak vrátit se k jejímu dokončení. Čelní laloky jsou dále zodpovědné za předvídaní budoucnosti na základě předchozí zkušenosti a předvídaní důsledků svého chování, jejíž funkční narušení vede k chaosu, úzkosti a hledání jistoty. Neméně častou je porucha pružnosti myšlení, která neumožňuje jedinci přizpůsobit se změně a reagovat na ni svižně a také neschopnost udržet pozornost žádoucím směrem. Chápání změny, vzhled do problému i osvojování nových informací může být pro osoby s poruchami autistického spektra velmi obtížné. Výzkumy dokládají, že porucha deficitu exekutivních funkcí se vyskytuje v různé míře u všech dětí s diagnózou poruch autistického spektra (Thorová, 2006, s. 352-354).

Mezinárodní výzkumy, viz např. Kenny, Cribb, Pellicano (2019) dokládají, že exekutivní funkce jsou úzce propojeny s teorií mysli a to jedním konkrétním směrem tak, že výkonné funkce hrají rozhodující roli při utváření teorie mysli. Tyto studie demonstrují potenciální prognostický význam specifických kognitivních dovedností, zvláště exekutivní funkce, na autistické rysy a adaptivní chování v dlouhodobém horizontu.

Podle Vermeulena (2006, s. 117) jsou silnými stránkami osob s autismem:

doslovná interpretace	analytické myšlení	cit pro detail
postupné zpracování informací	přesná, logická pravidla	konkrétnost
život podle pravidel	fakta	pravidla
zobrazení	kalkulace	podobnosti
absolutní	objektivita	upřímnost, přímost
perfekcionismus	dedukce	realismus

### 1.3 Diagnostika poruch autistického spektra

Co způsobuje, že se dítě narodí s takovým postižením, v čem je „jiné“ než ostatní neurotypické osoby? Možnými kauzálními faktory vzniku postižení autismem jsou medicínské poruchy, dědičnost nebo rané poškození mozku. Na základě mnoha výzkumů v oblasti genetiky v sedmdesátých letech 20. století byly zjištěny genetické abnormality v souvislosti s vývojovými poruchami, včetně autismu. V dalším desetiletí vědci identifikovali nej-různější anomálie téměř na všech chromozomech ve spojení s autismem. Výsledky dokázaly, že postižení autismem má neoddiskutovatelně genetickou příčinu. Ty se opírají o výzkumy s dvojčaty s poruchami autistického spektra, kde se autismus vyskytuje u několika sourozenců nebo v příbuzenstvu a dokládají, že dědičnost hraje u výskytu autismu významnou roli (Thorová, 2006, s. 49). Ve 21. století se výzkumy autismu zaměřily na fyziologické a kognitivní aspekty této poruchy.

Studie mozku využívající diagnostické zobrazování magnetickou rezonancí a skenování pozitronovou emisní tomografií odhalily několik abnormalit v mozcích jedinců s autismem, konkrétně jeho nadrozměrné velikosti a abnormální fungování v oblastech odpovědných za sociální interakce. Zejména struktura a fungování zrcadlových neuronů, považovaných jako strukturální základ pro empatii, se ukázal být abnormální u jedinců s autismem (Slaughter, 2019). Podle Gillberga a Peeterse (2003, s. 53-54) dochází z medicínského hlediska k funkčním či morfologickým abnormalitám v mozku, především k syndromu fragilního X a jiným chromozomálním poruchám, ale také k exogenním, prenatálně působícím vlivům, které mohou způsobit poškození plodu infekcí zarděnek, herpes encefalitis (zánětlivá infekce mozku) a k metabolickým poruchám. O neurobiologické podstatě autismu uvažuje také Šporclová (2018, s. 11), která se opírá o jiné odborné studie, jež prokázaly mutace desítek genů potřebných pro vývoj mozku. Dále zmiňuje faktory a procesy, které také mohou mít vliv na vznik autistických poruch, jako je užívání epileptických pre-

parátů a antidepresiv, za významně rizikový je považován předčasný porod, psychiatrické onemocnění u matky či vyšší věk rodičů. Žádná studie však nepotvrdila ani nevyvrátila konkrétní a jasný faktor vzniku autismu. Vždy hrají roli dědičné faktory a vliv prostředí, epigenetické faktory a kombinace uvedených.

Přestože jsme uvedli, že autismus má svou podstatu v medicínském hledisku i genetice, dosud neexistuje žádný test biologického charakteru, který by autismus jasně prokázal. Na základě výše uvedených informací si nyní představíme, jakými způsoby je možné diagnostikovat přítomnost a projevy autismu u osob s tímto postižením. Screening se zaměřuje na mapování a výzkum chování (Thorová, 2006, s. 263). Zde vždy platí zásada komplexnosti a týmové spolupráce, což znamená se na každý jednotlivý případ podívat ze všech možných úhlů a čerpat informace od všech dostupných zdrojů. Odborník na poruchy autistického spektra získává informace o vývoji dítěte od narození až k současnosti, a to především od samotných rodičů, pediatra, neurologa, logopeda, psychiatra, psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pracovníka, učitele, případně genetika nebo odborníka na dědičné poruchy. Důležité je pozorování dítěte při interakci se svými vrstevníky (Bazalová, 2017, s. 36). Všichni odborníci znají triádu deficitních oblastí u autismu. Problém je, že neexistují příručky a přesný popis, jak se narušení v dané oblasti triády u určitého dítěte konkrétně projeví. Záleží tedy na odborníkovi, aby posoudil specifika dítěte s ohledem na to, jaké chování je typické pro různá vývojová období, kulturní normy, faktory prostředí a přidružené obtíže, které mohou také zkreslit klinický obraz (Šporclová, 2018, s. 16). Výsledky různých studií ukazují, že autismus je spojen s různým stupněm mentálního postižení ve 30-70 % případů. Takový velký rozptyl ukazuje na obtížnost rozlišení projevů autismu. Dalšími přidruženými komorbiditami mohou být smyslové postižení, úzkostnost, hyperaktivita, závažná porucha řeči a jazyka, poruchy chování (Šporclová, 2018, s. 40). Thorová (2006, s. 288-305) přidává další závažné postižení, jako je Downův syndrom s nadbytečným chromozomem, který způsobuje specifický vzhled a stavbu těla a omezuje i rozumové schopnosti, tuberózní skleróza, epilepsie, schizofrenie, obsedantně-kompulzivní porucha, elektivní mutismus, afektivní poruchy, Tourettův syndrom, porucha opozičního vzdoru, reaktivní porucha přichylnosti v dětství, schizoidní porucha osobnosti, schizotypní porucha.

V rámci podrobné psychologické diagnostiky je zkoumána anamnéza zaměřená i na rodinné rizikové faktory, jako je výskyt autismu nebo psychiatrických poruch v rodině, souvislosti rodinné a výchovné atmosféry, závažné snížení IQ hodnoty, zájmy a interpersonální vztahy, psychomotorický vývoj, vývoj řeči, rozvoj inteligence a levostranná latera-

lita (Dušek, Večeřová-Procházková, 2010, s. 318). Praktikuje se pozorování dítěte v různých prostředích (domácí, mateřská škola, zájmové kroužky apod.), zpracování výpovědi rodičů o dítěti se sdělením postřehů, v čem dítě vyniká i naopak selhává. Jedním z úkolů psychologa je nepodceňovat signály, které vysílají rodiče, případně vychovatelé v mateřské škole, kteří jsou s dítětem v nejužším vztahu a kontaktu a tedy v situacích, kdy se autismus projevuje. Protože děti s autistickými poruchami většinou nespolupracují nebo spolupracují omezeně, je důležité zhodnotit psychomotorický vývoj i rozumovou vyspělost. Je u nich typická výrazná vývojová disharmonie, kterou je třeba brát v diagnostice autismu v úvahu. K upřesnění diagnózy je odborníky využíváno specializovaných dotazníků a testů, posuzujících schopnost empatie, sociálního chápání a chování a také testů na kognitivní a exekutivní funkce, dále kresba a grafický projev. Časná intervence má velký význam pro zmírnění důsledků handicapu autistických poruch a zlepšení kvality života dítěte (Pejčochová, Makovská, 2009, s. 95, 98).

Pro spolehlivé stanovení diagnózy poruch autistického spektra v současné době využívají odborníci různé typy screeningových a diagnostických nástrojů. Formami zkoumání jsou objektivní pozorování a systematické vyšetření, založené na semistrukturovaném rozhovoru především s rodiči nebo posuzovací stupnice různého rozsahu. Vyhodnocení testů spočívá na počtu získaného skóre či bodů a následném porovnání výsledků se standardizovanou tabulkou, která ukáže na intenzitu abnormálních projevů v dané oblasti. Pro detekci Aspergerova syndromu slouží screeningová metoda A.S.A.S. – The Australian Scale for Asperger's syndrome, založená na hodnocení pomocí sedmibodové škály a zjišťování chování v oblasti sociálních a emočních schopností, komunikačních a kognitivních dovednostech, specifických zájmech, pohybových schopnostech a dalších neobvyklých charakteristikách. AQ test Baron-Cohena z roku 2001 předkládá padesátku výroků, se kterými respondent souhlasí anebo nesouhlasí. Vyhodnocením je počet odpovědí ANO a NE podle konkrétních otázek v tabulce. Klinická psycholožka, průkopnice specializované péče o děti s autismem v České republice, Kateřina Thorová, zavedla v roce 2003 novou screeningovou metodu pod názvem DACH – Dětské autistické chování, určenou rovněž k depistáži dětí trpících poruchami autistického spektra. Metoda je spíše orientační než diagnostická, zaměřuje se na děti od 18 měsíců do 5 let a orientuje se na oblast vnímání, verbální a neverbální komunikaci, sociální chování, motoriku a zvláštní pohyby, emoce, hru a způsob trávení volného času, problémové chování a schopnost adaptace. Dotazník o 74 položkách je určen především pro rodiče (Thorová, 2006, s. 266-276).

Šporclová (2018, s. 58) tvrdí, že skoro každý člověk vykazuje určité autistické rysy, ale jejich hloubka a intenzita nesplňuje kritéria pro stanovení klinické diagnózy porucha autistického spektra. Odlišnou míru symptomatiky autismu lze rozdělit takto:

- a) žádné nebo minimální projevy PAS
- b) širší fenotyp autistického chování
- c) hraniční/mírná symptomatika PAS
- d) středně těžká symptomatika PAS
- e) těžká symptomatika PAS

Na jedné straně autistického spektra jsou jedinci s mírnou formou autismu, kteří umí fungovat relativně samostatně a jsou také schopni začlenit se do běžného života, na straně opačné existují děti, které nemluví, neprojevují zájem o společnost a sociální kontakt, v běžném životě nejsou schopné samostatného fungování bez výrazné podpory a pomoci jiné osoby (d, e). Podle Geislera (2016, s. 97) se používá také rozlišení na tzv. vysokofunkční a nízkofunkční autismus. S *vysokofunkčním autismem* jsou spojovány osoby, které jsou v mnoha ohledech samostatné, nemají inteligenční deficit, naopak mohou být nadprůměrně inteligentní. *Nízkofunkční autismus* se nejednou pojí také s mentálním postižením, případně s dalšími duševními a tělesnými hendikepy. Lidé s těmito formami poruch autistického spektra často neumí řeč funkčně používat a potřebují nepřetržitou a rozsáhlou míru podpory.

## 2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA V PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Jak již bylo řečeno, každý z nás se narodil za jiných podmínek, každý z nás je vybaven jinými tělesnými a duševními dispozicemi. A každý z nás má v životě rozdílné potřeby. Autismus existoval vždycky a objevoval se u lidí v každé historické době i v každé kultuře (Sacks, 2015, s. 172). Osoby s poruchami autistického spektra budou z podstaty svého postižení více omezeny ve svém životě, než jiný člověk z majoritní společnosti. Vzhledem ke svému velmi nápadnému a zvláštnímu chování budili tito jedinci značnou pozornost a veřejný zájem. Děti, které by dnes byly pravděpodobně považovány za autistické, byly v Hippokratově době označovány za svaté děti, ve středověku naopak za posedlé d'áblem nebo uhranuté (Thorová, 2006, s. 34). Postoje a přístupy k lidem s autismem se tedy v dějinách vyvíjely a měnily svou podobu, což se promítalo i do způsobů, jak bylo nahlíženo na jejich edukaci. V této podkapitole se proto na tuto tematiku podíváme v kontextu historických tendencí i aktuálních trendů v podobě inkluzivního vzdělávání.

### 2.1 Historie vzdělávání osob s poruchami autistického spektra

Již v dobách židovského křesťanství, mnoho let před narozením Krista, měli lidé svůj vlastní etický systém mravních a náboženských příkázání, a i když samotné postižení bylo v židovském chápání považováno za Boží trest za hříchy člověka a hodnoceno negativně, nesměli Židé ohrožovat na životě žádného člověka. Židé tedy akceptovali osoby s postižením, ale jejich přístup nebyl založen na pozitivním odůvodnění existence takového člověka. V athénské společnosti neměly osoby s postižením stejná práva jako ostatní občané Athén. Negativní postoje k lidem s postižením měli i např. Platón, Aristoteles a také Hippokrates. „Obdobím temna“ nazývá Lechta (2016, s. 84) postoje egejské civilizace a starověkých Římanů, v níž obě společnosti osobu s postižením považovaly za společensky neúčinnou, která nestála za pozornost, byla pro ně bezcenná.

V těchto různých civilizacích a odlišných dobách osoby s postižením, včetně osob s poruchami autistického spektra, byly vyčleněny z běžného společenského systému. Z hlediska přístupu k edukaci docházelo k *exkluzi*, kdy osoby s poruchami autistického spektra byly vylučovány z edukačního procesu na základě svévolného rozhodnutí tehdej-

ších politických představitelů. Odlišný postoj k lidem s poruchami autistického spektra přineslo křesťanské náboženství. Už rané křesťanství totiž přiznalo lidem s postižením právo na důstojný život, ať už individuálními pokusy o zakládání útulků, tak zřizováním různých charitativních komunit. Až vydáním toleranční vyhlášky začátkem 4. století bylo povoleno svobodně vyznávat křesťanské náboženství. Tímto krokem začalo křesťanství ovlivňovat instituce, život římského státu a následně i legislativu pomocí solidarity a odpovědnosti vůči všem vrstvám společnosti. Začaly vznikat různé charitativní instituce: sirotčince, ubytovny, hospice, azylové domy. V té době byl vydán zákaz zabíjení osob s postižením, přesto byly tyto činnosti praktikovány nelegálně. Křesťanství těmito charitativními aktivitami ovlivnilo nejen evropskou kulturu, ale kulturu všeobecně. Podstatnější změny v přístupu k lidem s postižením a současně k osobám s poruchami autistického spektra se projevovaly až po pádu Římské říše, kdy se středověká společnost začala zajímat o termín „osoba“. Osoba začala být chápána jako základní ontologický princip, který zdůrazňuje jeho jedinečnost, důstojnost. Křesťanství započalo rozšiřovat učení o povinnosti pomoci chudým a lidem s postižením. Až zde, od 6. století, můžeme vidět počátky zdůvodnění a přijetí lidí s postižením a péče o ně (Lechta, 2016, s. 84-86).

Podstatnou změnu v přístupu k lidem s postižením můžeme zaznamenat od 16. století, kdy roste počet zařízení pro jedince s postižením a hlavně vznikají teoretické pokusy o objasnění příčin postižení. Následovaly první pokusy o vzdělávání osob s postižením s účelem zlepšení kvality jejich života. Jan Amos Komenský, coby průkopník vzdělávání pro všechny děti bez výjimky, položil základy pro edukační postoj lidem s postižením (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 52). Od 17. století bylo v jednotlivých evropských zemích uzákoněno povinné vzdělávání také pro osoby s postižením, a to formou institucionalizované péče, která pokračovala i v průběhu 18. století a jejíž podstatou byla *segregovaná edukace*. Takový edukační systém tvoří dva podsystemy: běžné školy a školy speciální, v nichž se vzdělávali žáci v co možná nejhomogennějších skupinách. V té době také neexistoval žádný speciálně-pedagogický přístup k problematice vzdělávání dětí s postižením, včetně žáků s poruchami autistického spektra. Až koncem 19. století se projevovала snaha o vytvoření samostatné teorie speciálních edukačních přístupů nazývanou jako léčebná pedagogika, která měla léčit a „napravovat nedostatky“ u dětí se znevýhodněním (Slowík, 2016, s. 17). Oživení ve způsobu edukace dětí s postižením přinesl až přelom 19. a 20. století, kdy vznikaly různé proudy alternativních pedagogických metod. Jmenujme dodnes oblíbenou a praktikovanou pedagogiku Marie Montessori, která vzdělávala děti v souladu s mottem: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“ (Čapek, 2015, s. 330), waldorfskou školu



Rudolfa Steinera, jejímž základním rysem je rozvoj dítěte v jeho celistvosti, přičemž uplatňuje prožitkově postojové přístupy (Hutyrová a kol., 2018, s. 77). V naší zemi na začátku 20. století také český pedagog a psycholog Václav Příhoda přišel s inovacemi ve vzdělávání. Jeho zaměření směřovalo na psychologicky orientované přístupy ve vzdělávání, jako jsou uplatnění vlastních aktivit a zájmů ve vyučování, bezprostřední zážitky a dosažení konkrétních cílů. Záslužnou činnost s prosazováním individuálních přístupů k žákům s poruchami autistického spektra uplatňoval rakouský psycholog Alfred Adler, když zdůrazňoval význam školní socializace (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 17, 19). Svým jiným pohledem na vzdělávání oproti běžným veřejným školám předznamenal inkluzivní edukační trendy.

Vydáním Všeobecné deklarace lidských práv v roce 1948 bylo celosvětově uznáno mimo jiné právo na vzdělání pro všechny, včetně žáků s poruchami autistického spektra. Prohlášení uvádí, že základní vzdělání je povinné. „*Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti pro zachování míru*“ (Všeobecná deklarace lidských práv, 2015, s. 54). Toto prohlášení způsobilo rozmach sociálního a morálního citění, což našlo svůj ohlas v příznivém edukačním a společenském prostředí, které začalo podporovat rovné edukační příležitosti pro jedince s poruchami autistického spektra (Lechta, 2016, s. 90). Segregační model výuky se mění na nový přístup formou *integrace*. Nadále vedle sebe existují rozdílné podskupiny žáků, ale žáci s poruchami autistického spektra mohou s určitou podporou navštěvovat běžné základní školy. Pokud by byla školní integrace neúspěšná, žák s autismem se může vrátit zpět do školy speciální.

Určitou nadstavbou integrace je filozofie *inkluzie*, která byla také ukotvena legislativně ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, a která pracuje s termínem *různorodost*, jež je vnímána jako přínosná a obohacující pro společnost, jednotlivce i školu. Inkluzivní vzdělávání je ustanoveno na akceptaci rozmanitosti žáků v edukačním procesu a neusiluje o překonání této diverzity strategiemi selekce či asimilace. Hlavní důvody pro zavedení přístupu *inkluzie* jsou humaní, založené na úctě k lidem a životu, důvody právní, které respektují práva minorit a také důvody pragmatické, které učí intaktní společnost získávat jiný úhel pohledu na svět a život, vystoupit z izolace a nevědomosti, získávat nové informace (Hájková, Strnadová, 2010, s. 43).

Zaměříme se nyní na formy vzdělávacího diskurzu integrace a inkluze, které představíme v následující podkapitole.

## **2.2 Integrace a inkluze jako platforma pro vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v běžných základních školách**

Česká společnost se v několika posledních letech naučila respektovat osoby s různým postižením a také jim i pomáhat, což se promítá i do oblasti jejich vzdělávání. Podíváme-li se na uvedené tvrzení detailněji, pak lze říci, že zajištění rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny žáky požaduje Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (MŠMT, 2001, s. 17), která formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol: umožňuje žákům s postižením navštěvovat běžné školy a zajišťuje každému členu naší společnosti skutečně spravedlivý přístup ke vzdělávacím příležitostem, přístup k potřebným informacím, především však vytvoření odpovídajících vzdělávacích příležitostí a forem podle jejich schopností, požadavků i potřeb při uplatňování odpovídajících kompenzačních mechanismů. Jde tedy o zásadní změnu orientace školství, o přizpůsobení vzdělávacího systému jedinci, o co největší možnou diferenciaci a individualizaci vzdělávání, o orientaci na osobnostní rozvoj, tedy o právo na vzdělávání pro všechny.

Také Organizace spojených národů přijala na začátku 21. století Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením (OSN, 2006) se zvláštním zřetelem na právo na vzdělání. Podpisem tohoto dokumentu se Česká republika zavázala k zavedení systému integrativního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy.

Snahy o postupné zařazování žáků s poruchami autistického spektra do běžného primárního vzdělávání a péče s prosazováním stejných podmínek jako pro majoritní společnost, jsou známy od doby normalizace, tedy od 70. let 20. století. Celosvětové sjednocovací tendence se v rozvinutých zemích datují do 80. let 20. století, kdy začal postupně pronikat nový trend ve vzdělávání osob s poruchami autistického spektra, *integrace*. Na něj postupně navázal fenomén inkluze, a proto si oba vzdělávací diskurzy nyní představíme.

Zilcher a Svoboda (2019, s. 23) označují termín integrace jako „scelení, ucelení, sjednocení“. Obecně rozumíme integraci spojování částí v celek, tedy o spojování osob s postižením a osob intaktních (Bendl, 2015, s. 192). Integrace bývá také definována jako

oboustranný psychosociální proces sbližování minority znevýhodněných a majority intaktních (Hájková, 2005, s. 19). Michalík (2001, s. 11) se ještě hlouběji zamýšlí nad pojmem integrace a tvrdí, že možnost plné integrace není možné vázat na překonání postižení, ale je nutné poukázat na roli „druhé strany“, tedy majoritní části společnosti. Ona také nutně musí změnit celou řadu postojů, tradic a pravidel. Školní integrace tedy v neposlední řadě velmi silně zasahuje do oblasti sociální, neboť se jedná o proces v širším sociálním prostředí, nevyjímaje rodinu, vrstevníky, volnočasové aktivity apod. Školní integraci tak můžeme vnímat jako prostředek k dosažení širší integrace sociální (Bendová, Zíkl, 2011, s. 42). Z pedagogicky orientovaného pohledu chápe Vančová (2008, s. 8) školní integraci v kontextu primárního vzdělávání jako společnou výchovu, vzdělávání a vyučování osob s postižením dohromady s intaktními žáky. Podobně vykládají integraci Tannenbergerová a Krahulová (2010, s. 8) tak, že dítě s postižením se může integrovat do třídy běžné základní školy, pokud určí odborníci, že by tuto školu mohlo zvládnout. Integraci tedy můžeme chápat jako zařazení jedince s poruchami autistického spektra do běžné školy za předpokladu, že se musí přizpůsobit, aby byl adekvátně sjednocen s intaktními spolužáky v běžné škole. Podle Bendla (2015, s. 193) můžeme zjednodušeně říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte s poruchami autistického spektra škole. Průcha a kol. (2009, s. 87) vidí účel integrovaného vzdělání žáků s autismem ve společné vzdělávací zkušenosti se svými intaktními vrstevníky, a to při zachování respektu k jejich specifickým potřebám. V kontextu s integrací ve vzdělávání Zilcher a Svoboda (2019, s. 23) dále vysvětlují, že žáci mohou být sice do běžné školy integrováni, ale učitel se nadále specializuje na výuku majoritní skupiny žáků a žák s poruchami autistického spektra se jim musí přizpůsobit.

Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra je v kontextu integrativních trendů zajištěno (ČESKO, 2005):

- a) formou individuální integrace v běžné základní škole co nejbliže ke svému bydlišti. V České republice se např. v roce 2011/2012 vzdělávalo formou integrace necelých 5 % žáků. Na Slovensku to bylo 21,2 %, v Rakousku 2,3 %, ve Francii a Dánsku 59 % a ve Švédsku dokonce 96 % žáků (Lechta, 2016, s. 196). Tyto tendence aktuálně stoupají, protože ve školním roce 2018/2019 se v základní škole formou integrace v České republice vzdělávalo celkem 76037 žáků s postižením z 918758 všech žáků, což odpovídá 8,3 % všech žáků v běžné základní škole (MŠMT, 2019).
- b) formou skupinové integrace, čímž se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole

Faktory, podporující doporučení žáka s poruchou autistického spektra do primárního vzdělávání k úspěšné integraci, jsou (Thorová, 2006, s. 366):

- schopnost dítěte navázat osobní kontakt
- vytvořená schopnost pracovního chování
- alespoň částečná adaptabilita
- nízká frekvence extrémních emočních reakcí
- schopnost funkčně komunikovat
- částečná schopnost napodobovat
- menší míra problémového chování
- dobrá spolupráce rodiny se školou, motivovanost k integraci

Zásadním světovým impulsem, který změnil ideu integrace v novou kvalitu, *inkluzi*, bylo zveřejnění Deklarace ze Salamanky (The Salamanca Statement, 1994), která řeší problematiku speciálních edukačních potřeb (Hanáková a kol. 2016, s. 71). Deklarace požaduje budování inkluzivních škol přijímajících všechny žáky bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové anebo jiné podmínky.

Termín inkluze má původ v latinském jazyce a znamená „přijetí“. Je příznačné, že slovo přijetí má v latině synonymum „akceptace“, která v inkluzivní pedagogice domínuje jako základní princip akceptace heterogenity (Lechta, 2016, s. 34). Shodně pojem inkluze představují Michalík a kol. (2018, s. 9) tak, že inkluze je chápána jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech a přítomnost jinakosti je chápána jako obohacení a přínos pro společnost. Hájková a Strnadová (2010, s. 12-13) tvrdí, že inkluze není pouhou optimalizovanou nadstavbou pro integraci, ale sofistikovaný koncept, podle něhož by všechny děti měly navštěvovat běžné třídy hlavního výchovně vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň jejich postižení. Z pohledu inkluze se tak jedinec s postižením začleňuje přímo do běžné školy, aniž by byl vystavován specifickým podmínkám a okolí by se pozastavovalo nad jeho „odlišností“. Podobně definují inkluzi Zilcher a Svoboda (2019, s. 30): „*jedná se o vytváření takových podmínek ve vzdělávání, které umožňují co nejméně restriktivní prostředí, aby se v něm mohli úspěšně vzdělávat všichni žáci bez rozdílu, a aby z daného stavu těžili všichni žáci, rodiče, učitelé i celá komunita v okolí školy.*“ A pro charakteristiku inkluzivního vzdělávání Zilcher a Svoboda (2019, s. 34) nabízejí formulaci: „*Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní*

*kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“*

V souladu s těmito vzdělávacími trendy je zhruba od nového milénia také v českém prostředí kladen důraz na inkluzi v primárním vzdělávání žáků s autismem. Přelomem vydání novelizace zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání byla skutečnost, že prostředí a zařízení školy se plně přizpůsobí potřebám žáků s poruchami autistického spektra. Přechodu k inkluzi přispěl výrazný mezník, vydání vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kterou odborníci nazývají jako *inkluzivní novelu*, a která mimo jiné umožnila začlenění žáků s poruchami autistického spektra do základních škol. Hlavním přínosem je možnost inkluzivního vzdělávání pro děti s autismem v běžné základní škole s klasifikací podpůrných opatření, rozlišení plánu pedagogické podpory, individuálního vzdělávacího plánu a zpřesnění kompetencí asistenta pedagoga (Potměšilová a kol., 2018, s. 54).

Inkluzivní vzdělávání můžeme definovat podle Průchy (2009, s. 104) takto: „*Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, respektive selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce.*“ Vališová a Kasíková (2011, s. 322), inspirovány zahraniční literaturou, charakterizují inkluzivní školu na základě komunitního principu a neselektivně. Škola je prostá bariér v kurikulu, zahrnuje podporující systémy a metody komunikace, podporuje kooperaci a rovnost příležitostí. Pohledy na inkluzivní vzdělávání v České republice jsou velmi různorodé. Štech (2018, s. 383) poukazuje na frekventované téma veřejných debat o společném vzdělávání a začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které zesilují kritické hlasy a odmítavý postoj části pedagogické veřejnosti k inkluzi. Podle výzkumu Potměšilové a Potměšila (2014, s. 93) dokonce vyplynulo, že pedagogičtí pracovníci se potýkají s několika problémy při výuce žáků s postižením. Jmenovitě s nepedagogickými činnostmi nad rámec běžného vzdělávání, s pedagogickými činnostmi nad rámec běžného vzdělávání, se zvýšenými nároky na přípravu a realizaci pedagogické práce a také s kompetencemi a nástroji za hranicí běžného vzdělávání.

Jak vidí inkluzi a inkluzivní vzdělávání zahraniční odborníci na vzdělání? Kováčsová (2014, s. 106) chápe inkluzi v primárním vzdělávání v kontextu jejích diferencí od integrace: rozdíl mezi integrací a inkluzí tkví v tom, že v případě integrace se osoby

s postižením snaží o asimilaci do stávajících struktur základních škol, zatímco v případě inkluze se školní instituce ztotožňuje s myšlenkou plného začlenění a přetváří strukturální rámce kurikula a podmínky, které zajišťují přístup pro všechny děti s poruchami autistického spektra.

Z francouzského prostředí si odnášíme následující poznatek o inkluzi žáků s poruchami autistického spektra: inkluze odráží model ve vzdělávání, kde se dětem s vývojovým, emočním a tělesným postižením nabízí příležitost strávit podstatnou část svého školního období spolu s běžně se rozvíjejícími žáky v běžném školním prostředí s metodami speciální výuky zakoncipovanými do všeobecného vzdělávání včetně vhodných educačních podpor, které vyhovují individuálním vzdělávacím potřebám (Rattaz et. al., 2020).

Z amerického prostředí přebíráme informaci, že pedagogové v primárních školách zajišťují, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami měly umožněn přístup k učebním plánům nejen tím, že jsou fyzicky začleněni do hlavního vzdělávacího proudu, ale také tím, aby kurikulární materiály byly vhodně upravovány a pedagogy využívány podle individuálních potřeb žáků s poruchami autistického spektra (Gregory, 2018, s. 128).

Podle indických zdrojů inkluzivní vzdělávání poskytuje začlenění žákům se zdravotním postižením vedle svých vrstevníků bez zdravotního postižení ve stejném sociálním, kulturním a vzdělávacím prostředí, které podporuje individuální rozdíly a styly učení. Zároveň platí, že začlenění zásadně závisí na ochotě učitelů ve třídě přijímat a poskytovat výuku žákům se zdravotním postižením (Priyadarshini, Thangarajathi, 2016, s. 29).

Podle indonéských vědeckých pracovníků (Adiputra, Hendrowati, 2019, s. 200) je inkluze popisována jako proces rekonstrukce a změny, která podporuje interakci, a proto inkluzivní vzdělávání umožňuje zlepšení komunikace a participaci mezi žáky. Kromě toho implementace inkluzivního vzdělávání je velmi důležitá pro sociální rozvoj ve školách, protože učí žáky schopnosti přijímat ostatní do školní komunity.

A do třetice velmi podobný výklad inkluze jako předchozí: Inkluze je smysluplná účast žáků se zdravotním postižením ve třídách všeobecného vzdělávání. Učitel musí úspěšně porozumět historii, podmínkám a zákonným požadavkům inkluzivního vzdělávání a musí mít nezbytnou úroveň podpory a odhodlání, aby mohl úspěšně inkluzi provádět. Zákon vyžaduje, aby pro každého žáka bylo k dispozici kontinuum služeb (různých typů a na různých úrovních inkluzivity) a zdůrazňuje, že individuální vzdělávací plán žáka má vycházet z jeho specifických potřeb (Bateman, 2002, s. 3).

V Malajsii mají žáci s vysokofunkčním autismem právo být zařazeni do tříd hlavního vzdělávacího proudu. V současnosti, na základě mnoha iniciativ, probíhá začlenění dětí

s autismem do běžných tříd. V inkluzivních učebnách se mohou účastnit aktivit ve třídě. Jsou podporovány klíčové funkce inkluze, jako je úspěšné začlenění, spolupráce, společná výuka, vzájemné učení, doučování po škole a zážitková výuka (Kaur, 2015, s. 8, 27, 31).

Inkluzivní vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v běžné základní škole by nejlépe usnadnily tyto faktory, které nabízí Bazalová (2017, s. 146):

- proškolení, přístup a naladění podporující inkluzivní vzdělávání
- frekventovaná spolupráce rodičů, pedagogů a asistentů pedagoga
- individuální přístup k žákovi s autistickými poruchami
- dobře definovaná a plněná podpůrná opatření, postupy a prostory vhodné pro poruchy autistického spektra
- dostatek financí, personálu ve škole a poradenských zařízeních

Odborná veřejnost se v minulosti mnohdy přela a nedokázala rozklíčovat rozdíly mezi integrací a inkluzí. Často jsme mohli nalézt i v odborných publikacích rozdílné interpretace anebo chybějící faktory v rozlišení obou pojmů, jak přiznávají také samotní odborníci (Svoboda a kol., 2015, s. 7). Ti tvrdí, že od počátků prosazování myšlenek inkluzivního vzdělávání se u nás střetávaly koncepce integrace a inkluze, a že vnímání hranice mezi oběma pojmy bylo různorodé a v podstatě nejasné. Knotová (2014, s. 77) dokonce oba rozdílné pojmy ztotožňuje a integraci, která se používala na konci 20. století s prosazováním integračních tendencí, pouze nahradila termínem inkluze. Diferenciaci mezi školní integrací a inkluzí vidí například Bendl (2015, s. 193) takto: tvrdí, že inkluze se více snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem s postižením. Inkluze zajišťuje uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich vzdělávacím potřebám. Prostřednictvím takové inkluze by měly všechny děti navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu bez ohledu na stupeň svého postižení (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12).

### **2.3 Žák s poruchami autistického spektra jako centrální aktér inkluze v primárním stupni vzdělávání**

Zaměříme se nyní na objekt našeho zájmu, a to na žáky s poruchami autistického spektra v kontextu jejich vzdělávání na základní škole hlavního vzdělávacího proudu a jejich podmínky při vzdělávání. Jde o žáka se zdravotním postižením, jak je vymezeno v § 16, záko-

na č. 561/2004 Sb., a v návaznosti na to je česká legislativa chápe jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zmíněný § 16, zákona č. 561/2004 Sb. říká, že žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba, „*kteřá k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením*“ (ČESKO, 2010), jak si blíže popíšeme dále. Termínem speciální vzdělávací potřeby tedy vyjadřujeme to, že vedle majoritní populace žáků, jejichž primární vzdělávání probíhá běžnými formami, existují různé skupiny žáků, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické. Moderní pedagogika a vzdělávací politika se snaží tyto speciální vzdělávací potřeby zjišťovat a v souladu s nimi vytvářet příslušné vzdělávací programy (Průcha, 2009, s. 224). Lechta (2016, s. 26) na základě své praxe podotýká, že každé dítě, nejen s postižením, má jisté individuální speciální potřeby, a proto každá speciální výchovně-vzdělávací potřeba je jiná.

Žáky s poruchami autistického spektra nelze ve vzdělávacím procesu vnímat jen z hlediska edukace, ale pohled na ně musí být mnohem širší. Je třeba zohlednit jejich specifika v oblasti sociálně-adaptační, sociálně-komunikační, tělesné a psychologické. Pouze tímto komplexním přístupem lze zajistit vyvážený a respektující pohled na tyto žáky, který je nebude ve školním prostředí diskriminovat a zajistí jim rovný přístup ke vzdělávání (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 6). Běžné základní školy umí začleňovat děti s vývojovými poruchami učení, tělesným postižením, mentálním a zrakovým a sluchovým postižením. V oblasti pomoci žákům s poruchami autistického spektra to však není tak jednoduché. Je to dáno tím, že jiná postižení bývají zjevná, lidem srozumitelná. Osoby s autistickými poruchami však nemusí na první pohled nic vykazovat, co by „vybočovalo z normy“, jejich problém je skrytý a dá se tak snadno zaměnit za nálepku typu „divný“, „samotářský“, „sobecký“, „nevychovaný“, nepřizpůsobivý“ a podobně (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 17).

Protože žáci s autismem vykazují různou míru intelektu, je potřebné tato specifika širěji rozlišit a adaptovat na individuální případy. Pouze 20 % dětí s poruchami autistického spektra vykazuje současně lehké mentální postižení a minimálně 60 % dětí s autismem se potýká se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Zbylých necelých 20 % dětí



s vysokofunkčním autismem, zahrnující převážně Aspergerův syndrom, má nadprůměrnou výši inteligenčního kvocientu (Gilbert, Peeters, 2003, s. 45-46).

Jak uvádí Šmelová (2014, s. 77), aby byla inkluzivní edukace tohoto žáka úspěšná, je třeba, aby učitel respektoval nejen jeho obtíže, ale i pracovní tempo a specifické potřeby. Je důležité, aby mu dokázal vytvořit vhodné podmínky pro klidnou a samostatnou práci, umožnit pravidelný denní režim s možností relaxace a v jeho hodnocení přihlédl k charakteru specifické poruchy. Edukace žáků s autismem v primárním vzdělávání by měla být preferenčně zaměřena na oblast triády jejich specifických poruch, jak tvrdí Valenta (2003, s. 104):

- kvalitativní postižení v oblasti vzájemné *sociální interakce*: potřeba zkvalitňovat sociální dovednosti nácvikem společenských modelových situací, upevňovat dodržování pravidel a norem a tím eliminovat případné konfliktní situace
- kvalitativní poškození v oblasti *verbální i neverbální komunikace*: potřeba rozvíjet u žáků schopnost vnímat a porozumět jazyku od nejnižších komunikačních úrovní až po rozvíjení schopnosti aktivního užívání jazyka
- značně omezený a opakující se *repertoár činností a zájmů*: potřeba postupné úpravy chování a myšlení a následná nabídka alternativ, odvykání stereotypního chování formou kompromisů, případné nastolení regulačních pravidel

Bendl (2015, s. 215-216) vidí úspěšnost inkluzivní edukace žáka s autismem v několika propojených faktorech: na míře závažnosti projevů autismu, na možnostech žáka, ale také na možnostech školy a kvalifikovanosti pedagogických pracovníků a současně i na kolektivu základní školy, do které má být dítě s poruchami autistického spektra zařazeno.

Veškeré změny ve výuce mají přinést eliminaci nepřiměřených projevů chování, snížení výskytu problémového chování, které je spojeno s nerovnoměrným nebo opožděným vývojem, zvýšenou unavitelností, nesoustředěností a nepozorností a dále mají přispět ke zvyšování funkčnosti žáka pro efektivní zvládnutí výuky. Úpravy v primárním vzdělávání žáka s autismem rovněž napomáhají nácviku a rozvíjení samostatné práce, zajistí klid na práci. Podle Lechty (2016, s. 321) je důležité, aby edukace těchto žáků byla značně individualizovaná a vycházela z jeho specifických potřeb, protože tak povede k optimálnímu řešení se zadaným cílem.

Stěžejní oporou pro přístup a edukaci žáka s poruchami autistického spektra je již zmíněná vyhláška č. 27/2016 Sb., která krom jiných a z našeho zaměření nejdůležitějších bodů, uvádí:

1.) „Tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných.

2.) Při postupech upravených touto vyhláškou se přihlíží ke všem vyjádřením žáka v záležitostech týkajících se jeho vzdělávání s ohledem na jeho věk a stupeň vývoje.

3.) Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu.

4.) Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.“ Vždy se dbá na to, aby všechny postupy byly v souladu se zájmy žáka (ČESKO, ©2010-2020).

Popišme si nyní, co v sobě zahrnuje pojem podpůrná opatření, který v předešlém textu zazněl, a uveďme si podrobně, jaké kategorie zaujímá specifikace podpůrných opatření k zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka s poruchami autistického spektra v průběhu jeho primárního vzdělávání. Podpůrná opatření jsou podrobně popsána v Katalogu podpůrných opatření (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 50-213) přímo pro žáka s poruchami autistického spektra, a na jejíž oblasti se nyní podrobněji zaměříme a budeme vycházet především z tohoto zdroje.

#### *Organizace výuky:*

Základní škola upravuje režim výuky prostorově nebo časově. Žák s poruchami autistického spektra má své neměnné místo k sezení, školní pomůcky má oddělené od ostatních. Přichází na výuku v jiný čas, než ostatní spolužáci a také může odcházet po výuce dříve na oběd, aby se vyhnul příchodu ostatních tříd. Učitel flexibilně přizpůsobuje rytmus práce a relaxace, které je pro žáka akceptovatelné. Relaxační přestávky určuje pedagog podle výkonů a unavitelnosti žáka, které jsou realizovány v určených relaxačních koutcích v zadní části školní třídy nebo ve speciální třídě pod dohledem. V případě zhoršených projevů chování, při ztrátě pozornosti nebo motivace pro práci, případně pro potřebu do vysvětlení nebo procvičení učiva, žák pracuje pod individuálním vedením učitele. V případě aktuální potřeby žáka je možné měnit pracovní místo i mimo třídu, a to z důvodu např. snížené koncentrace žáka, při afektivních záchvatech. Ve školách, kde je to možné, je vhodným řešením pro uspokojení specifických potřeb daného žáka snížení počtu žáků ve třídě (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 94-95). V případě závažných důvodů je žákovi

umožněno vzdělávání v jiném, než školním prostředí (domácí prostředí nebo jiné než školské zařízení).

*Metody výuky:*

Krom běžných výukových metod, jako je metoda aktivního učení, při které pedagog spolupracuje se všemi žáky, zapojuje je do debaty, podporuje jejich aktivitu hledáním informací a vzhledu do probíraného učiva (Čapek, 2015, s. 473) a podněcuje je k vyjádření svých myšlenek a kooperativního učení, při jejichž plnění pracují žáci v menších skupinách na principu spolupráce (Sieglová, 2019, s. 24), využívá pedagog s ohledem na potřeby konkrétního žáka také individuální přístup, metodu přiměřenosti v rámci respektování snížené vývojové úrovně žáka, metodu postupných kroků, při níž učitel stanoví dílčí kroky, rozkrokuje zadání, zpřehlední úkoly, aktivity a situace, které povedou k dosažení dílčího cíle.

Další metodou je metoda demonstrace, u níž pedagog provádí realistické zobrazování skutečných předmětů a jevů, používá princip strukturalizace prostoru a činnosti, založeném na individuálním přístupu, vizuální podpoře a motivačních stimulech. Mezi dalšími metodami se ještě uplatňuje metoda zpevnování již nabytých vědomostí, metoda nápovědy a vedení, vysvětlování, napodobování, povzbuzování a překvapivě také metoda ignorace. Tu pedagog použije jen v určitých situacích, např. když si žák neoprávněně vynucuje pozornost učitele (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 61-62).

Jinou možností při vzdělávání žáka s poruchami autistického spektra je způsob výuky adekvátní pedagogické situaci kombinací individuální výuky, frontální, skupinové a projektové výuky v závislosti na tom, aby danou formu výuky žák co nejlépe zvládl. Motivační pobídky mohou být klasické: třídní motivační systém, pochvala, povzbuzení, oceňování úspěchu, odměna může být materiální nebo činnostní, propojená s odměnou sociální, ale někdy i velmi specifická, vycházející z individuálních zájmů žáka. Podstatou motivace je využití jeho silných stránek, které může být spojeno s poskytováním určitého motivujícího druhu odměny, např. žák může vykonávat aktivity, které jsou ve spektru jeho zájmů (MŠMT, 2017, s. 6).

*Pedagogická intervence:*

Pedagogická intervence slouží ke vzdělávání žáka s priznanými podpůrnými opatřeními ve vyučovacích předmětech, ve kterých je potřeba zlepšit výsledky učení, anebo kompenzovat nedostatečnou domácí přípravu na výuku. Aplikuje se spolupráce rodiny a školy v průběhu vzdělávání v pravidelných intervalech nebo podle potřeby prostřednictvím osobních konzultací, třídních schůzek, telefonickými rozhovory či písemným stykem pro-

střednictvím SMS, e-mailů, sociálních sítí, pravidelnými zápisy apod. Výuka probíhá prostřednictvím alternativní<sup>3</sup> a augmentativní<sup>4</sup> komunikace u žáka s deficitem v oblasti jazykových a komunikačních dovedností, kdy auditivní obraz slova je doplněn také o vizuální (symbolické) vyjádření obsahu slova s využitím reálného předmětu, tedy např. konkrétní předměty, fotografie, obrázky, piktogramy, slovní obrazy (Bazalová, 2017, s. 87-88). Bendová (2011, s. 75) upřesňuje, že speciálně pro děti s poruchami autistického spektra je frekventovaně využíván výměnný obrázkový komunikační systém, který funguje na principu výměny obrázků, který současně podněcuje komunikaci ze strany dítěte pro vyjádření svých potřeb.

U všech žáků s poruchami autistického spektra se v primárním vzdělávání klade důraz na rozvoj jazykových kompetencí. Opatření spočívá v rozvíjení slovní zásoby, porozumění řeči, správné výslovnosti, osvojování gramatické struktury jazyka a významově správného používání slov v situačním kontextu jak ve verbální rovině, tak i v písemném projevu. Jazykové kompetence obsahují i čtenářské dovednosti a práci s textem. Pro žáky s psychickými problémy lze využít doplňkových aktivit, které mohou rozvíjet pohybové dovednosti, koordinaci pohybů, jemnou motoriku, ale i sociální a komunikační dovednosti.

Mezi nejčastěji aplikované doplňkové aktivity u dětí s poruchami autistického spektra patří: zooterapie, arteterapie, muzikoterapie, ergoterapie, dramaterapie, terapie tancem, snoezelen (Müller, 2014, s. 408).

Jiným druhem intervence je intervence nad rámec běžné výuky (např. doučování, procvičování, konzultace). Nezanedbatelnou součástí pedagogické intervence je rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí. Mezi ně řadíme: sebeobsluhu a orientační schopnosti, porozumění řeči a celkovou kvalitu komunikace, sociální interakci, schopnost spolupráce, schopnost učit se, sebekontrolu, plánování, sebeřízení, společenskou zodpovědnost, schopnost osobní nezávislosti, ekonomickou soběstačnost, profesní orientaci a zařazení. Škola přispívá svou činností k rozvoji a nácviku sebeobslužných dovedností s cílem zajistit žákovi s poruchami autistického spektra co nejvyšší míru samostatnosti a nezávislosti. Dovednosti, které jsou pravidelně trénovány, jsou: používání toalety, oblékání, stravování, umývání, ale i příprava na vyučovací hodinu, příprava pomůcek v každodenních reálných situacích za poskytnutí přiměřené míry podpory.

---

<sup>3</sup> Alternativní komunikace hledá prostředky, jak nahradit obvyklý způsob komunikace, tedy mluvenou řeč.

<sup>4</sup> Augmentativní komunikace má podporovat komunikační schopnost dítěte, která existuje, ale je nedostatečná (Saicová Římalová, 2016, s. 75).

Neposlední součástí intervence ze strany školy je nácvik sociálního chování. Při nácviku pedagog využívá obrázková schémata ilustrující probírané situace, společenské hry a didaktické pomůcky, které mají žákovi přinést poznatek, jak správně vnímat, chápat, správně sdělovat a reagovat (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 117). Pedagog pomáhá žákovi také se zvládnutím náročného chování. Jeho intervence spočívá ve stanovení priorit v řešení obtížně zvladatelného chování v případě méně závažných problémů v chování, které jsou často řešeny i prostřednictvím spolužáků, jenž jsou obeznámeni s problematikou a příčinami poruch chování, anebo ve spolupráci se školským poradenským zařízením, psychiatrem, behaviorálním terapeutem v případě závažných problémů v chování. Mnohdy pomáhá pro vyřešení krizové situace odchod žáka ze třídy do náhradní místnosti (Bittmanová, Bittmann, 2017, s. 34).

*Pomůcky:*

Didaktické či výukové prostředky slouží učiteli pro větší názornost učiva, pro ukázkou praktického využití či pro přiblížení tématu. Slouží k experimentování, k osahání si předmětu, materiálů, získání dovedností a zkušeností (Čapek, 2015, s. 78). Didaktické pomůcky nabízejí možnost různého zobrazení, seznamují žáky s realitou způsobem, kterému rozumějí, protože pracují s konkrétními předměty, se kterými mohou manipulovat, porovnávat je s jinými předměty, případně se symboly (komponenty pro strukturované úkoly), pracovní listy, sešity, individuálně upravené učebnice, soubory konkrétních předmětů, obrázkových a textových karet, vizuálních scénářů.

Mezi didaktické pomůcky patří i moderní výpočetní technika, jejímž využitím se rozšiřuje i variabilita použití běžných didaktických pomůcek. Některé počítačové výukové programy jsou určeny pro dvě děti a vyžadují vzájemné střídání, sdílenou pozornost a kooperaci (Bondy, Frost, 2007, s. 60). Učitelé dále mohou využívat vyrobené speciální didaktické pomůcky pro tvorbu strukturovaných úloh, sebeobsluhu, pomůcky pro výchovné předměty, vizuální, haptické či zvukové pomůcky, šablony, vytvořené společenské hry apod., které pomáhají žákům lépe zvládat vzdělávací proces a vytvářejí podporu při rozvoji nových dovedností (motorických, zrakových, sluchových, sociálních, komunikačních apod.). Speciální pomůcky se často aplikují v situacích, kdy rozvoj určité dovednosti běžnými metodickými postupy a s využitím dosud používaných pomůcek selhává. Opatření v rámci kompenzačních a reedukačních<sup>5</sup> pomůcek učitel aplikuje podle individuálních po-

---

<sup>5</sup> V rámci reedukačních přístupů se systematicky působí přímo na ty funkce, které jsou v důsledku postižení či narušení zasažené (Kroupová, 2016, s. 38).

třeb žáka. Pomáhá mu tím kompenzovat základní deficity související s jeho diagnózami, ať se jedná o problémy s orientací v čase, v prostoru, v oblasti sociálního chování, komunikace i v oblasti exekutivních funkcí.

*Úpravy obsahu vzdělávání:*

Je přirozené a z podstaty věci inkluzivního vzdělávání pro učitele prvořadé, aby respektoval specifické zvláštnosti žáka s poruchami autistického spektra, které je spojeno s redukcí nároků na vzdělávání žáka, která se promítá do obsahu i rozsahu učiva dle jeho individuálních možností a schopností (Lechta, 2016, s. 329). U určitých žáků dochází k opatření, které spočívá v rozložení učiva do delšího časového úseku z důvodu jejich těžkého deficitu zdravotního stavu či problémového chování.

*Hodnocení:*

Individualizace hodnocení je dalším ze základních pilířů respektování specifických zvláštností námi sledovaných žáků z cílové skupiny. Podpůrné opatření spočívá v úpravě způsobů prověřování učiva v dílčím i celkovém individualizovaném hodnocení, které vychází z respektování vývojové úrovně, specifických zvláštností vyplývajících ze základní diagnózy, přidružených poruch a onemocnění. Může probíhat různými formami (např. slovní, písemnou, kvantitativní). V rámci vzdělávacího procesu v běžné základní škole je nutné správně zvolit vhodný způsob hodnocení klíčových kompetencí (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní), neboť klíčové kompetence jsou souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince ve společnosti (VÚP, ©2005, s. 10).

*Příprava na výuku:*

V rámci domácí přípravy volí učitel vhodně zadané úkoly, obsah a rozsah domácí přípravy odpovídající specifickým možnostem žáka. V situaci, kdy žák domácí přípravu nezvládá, vypracovává domácí úkoly pod dohledem pedagoga v rámci doučování. Pedagog žáka současně učí organizovat a plánovat domácí přípravu s využitím vizuálních pobídek, jako jsou časový harmonogram přípravy, seznam činností apod. V jiném případě, kdy žák vykazuje těžkou formu poruchy aktivity a pozornosti, pedagog s ním nad rámec výuky probírá a procvičuje učivo, které žák nezvládl během vyučovacího procesu. Dítě při opakování vyžaduje specifický přístup, respektování pracovního tempa, motivaci, střídání činností a relaxace. Úlevou při domácí přípravě může být zkrácené množství úkolů či delší časový prostor pro realizaci zadaného úkolu nebo přípravy na vyučování (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 115-116).

*Podpora sociální a zdravotní:*

U některých žáků s poruchami autistického spektra je nutné přistoupit na jejich speciální potřebu ve stravování a zajistit podmínky pro jeho podávání, ať už z důvodu dietetického, tak z důvodu rigidity ve způsobu stravování či specifického přístupu při podávání jídla a v souladu s vyhláškou č. 17/2015 Sb., kterou se mění vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování (ČESKO, ©2010-2020).

Jindy je nutné zajistit žákovi podávání medikace v průběhu vzdělávacího procesu podle jeho potřeb. Medikace je podávána buď pravidelně, nebo v akutních případech a časy pro podávání a dávkování medikace jsou přesně definovány lékařem. Při školních aktivitách, kde je to žádoucí, má žák s poruchami autistického spektra možnost přidělení osobního asistenta.

*Práce s třídním kolektivem:*

Pro příznivé klima třídy<sup>6</sup> je důležitá práce pedagoga s kolektivem třídy, které poskytuje informace o specifických projevech žáka, vysvětluje způsoby, jak mohou vrstevníci integrovanému spolužákovi pomoci a porozumět mu, a současně i v eliminaci patologických jevů ve třídní skupině (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 97).

*Úprava prostředí:*

Vhodné uspořádání školního prostředí napomůže samostatnějšímu fungování dítěte. Úprava pracovního místa např. z důvodu poruchy pozornosti žáka prospěje samostatné práci při určení odděleného místa k práci. Navíc jsou využívány pomůcky k vizualizaci a strukturalizaci prostoru (např. pásky, koberce, barevné fólie). Jindy může škola zavést zvláštní místnost k trávení přestávek – relaxační místnost s využitím relaxačních pomůcek, apod.

*Personální podpora:*

Významnou podporou pro žáka s autismem v primárním vzdělávání je asistent pedagoga, o kterém hovoří § 5 zákona č. 27/2016 Sb. (ČESKO, ©2016). Úkolem asistenta pedagoga je poskytování podpory jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání a podporu samostatnosti a aktivního zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání. Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících), zajišťuje zejména:

---

<sup>6</sup> Třídní klima je určitá specifická proměnná ve vzájemném působení žáků a učitelů, která se projevuje ve vzájemné toleranci a snášenlivosti žáků, v soudržnosti třídy, ve vztahu k učitelům i k učení, v přízpůsobivosti třídy na zátěž nebo k novým podmínkám (Čapek, 2010, s. 12-14).

- individuální práci s žákem formou dohledu, verbální podpory, dodatečného vysvětlení, vizuální podpory
- podporu při adaptaci žáka při rozvoji sociálních dovedností, při orientaci v prostoru a čase, při řešení konfliktu mezi spolužáky, jako zprostředkovatel komunikace mezi rodinou a školou, pomáhá žákovi v rozvíjení komunikace a navazování sociálních vztahů, podílí se na vytváření pracovních a hygienických návyků, zajišťuje bezpečnost žáka i při mimoškolních akcích, napomáhá při usměrňování problémového chování žáka, zajišťuje dohled o přestávkách a volných hodinách, zajišťuje relaxaci žáka
- pomoc při přípravě pomůcek a materiálů k výuce
- spolupráci při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu podle vzdělávacích výsledků žáka a jeho chování, které předává učiteli, případně speciálnímu pedagogovi (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 99-100)

#### *Individuální vzdělávací plán:*

Pro žáka s poruchami autistického spektra, který nezvládá plnit cíle stanovené pro ostatní žáky ve třídě (Zormanová, 2014, s. 89), je podle jeho osobních potřeb vypracován individuální vzdělávací plán s naplánovanou speciální pedagogickou péčí. Individuální vzdělávací plán je podpořen v § 3 a 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb., jmenovaného výše a mimo jiné říká, že se jedná o závazný dokument k zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Zpracovává ho škola na základě konkrétních doporučení pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra (Bendová, Zikl, 2011, s. 61).

Zmíněný plán zahrnuje úpravy obsahu vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, úpravy metod a forem výuky a hodnocení žáka, případně úpravy očekávaných výstupů vzdělávání žáka, umožňuje využití kompenzačních pomůcek a přítomnost asistenta pedagoga ve třídě (Šporclová, 2018, s. 72). Školské poradenské zařízení doporučuje konkrétní individuální vzdělávací plán podle aktuálních potřeb žáka a v závislosti na tom jej řadí do jednoho z pěti stupňů podpůrných opatření. Podpůrná opatření prvního stupně představují jen minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a slouží k vyrovnání mírných obtíží žáka, podpůrná opatření druhého stupně jsou určena pro žáky s opožděným vývojem, třetí stupeň podpůrných opatření náležím žákům s lehkým mentálním postižením, kam řadíme i žáka s poruchami autistického spektra, čtvrtý stupeň zohledňuje podpůrná opatření se středně těžkým až těžkým mentálním postižením a doporučení pro pátý stupeň jsou určena pro žáky s nejtěžšími stupni zdravotního postižení (Valen-



ta, Michalík, Lečbych, 2018, s. 129-130). Součástí individuálního vzdělávacího plánu je dále záznam o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka. Minimálně jednou ročně vyhodnocuje školské poradenské zařízení spolu se školou naplňování individuálního vzdělávacího plánu a poskytuje jak žákovi, tak jeho rodičům či zákonnému zástupci a učiteli poradenskou podporu (Čadilová, Žampachová, 2016, s. 15; Knotová, 2014, s. 77).

Podívejme se do statistik: v rámci inkluze v letech 2018/2019 docházelo do základních škol 76037 žáků s postižením, z toho bylo 2321 žáků s poruchami autistického spektra, tedy 3 % žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními s jeho individuálními podmínkami (MŠMT, 2019). Inkluzivní trend v porovnání před deseti lety je více než pětinasobný. Ve školním roce 2009/2010 se totiž na základních školách běžného typu vzdělávalo pouze 411 žáků s poruchami autistického spektra z celkového počtu 34350 individuálně integrovaných žáků (Hanáková a kol., 2016, s. 50).

Např. v Ruské federaci evidují z roku 2018 63,9 % žáků s poruchami autistického spektra, kteří byli vzděláváni v základní a střední všeobecné škole, z toho 18,3 % byli žáci ze základní školy. Pouze 8,3 % žáků s autismem mohlo využít podpory ze strany učitele (Khaustov, Schumskih, 2019).

Oproti postkomunistickým státům je např. v Anglii začleněno do primárního vzdělávání 70 % dětí s autismem (údaj z roku 2014). Z toho 11 % žáků s diagnózou autismu mohlo využít podpory na základě speciálních vzdělávacích potřeb. Nárůst takových žáků je oproti roku 2010 až 3% (Ambitious About Autism, ©2017).

Přejděme nyní k dalšímu důležitému aktéru inkluze, a to učitel, nositeli inkluzivního vzdělávání.

### 3 UČITELSKÁ PROFESE V KONTEXTU TRENDU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Na učitelskou profesi a přípravu jeho aktérů lze nahlížet z různých úhlů – z pohledu historického vývoje, rozmanitých pojetí učitelství v souvislosti s vývojem školy, měnících se společenských vlivů a podobně. Můžeme tvrdit, že se v celosvětovém měřítku mění pohled na profesi pedagoga, a to vlivem měnícího se společenského kontextu a zvyšujících se nároků na kvalitu školního vzdělávání, přičemž je kladen důraz na socioprofesi roli učitele, klíčové profesní kompetence a etické kvality učitele. Důležitost etické dimenze vyzdvihuje řada autorů (Chmelová, 2018; Knotová, 2014; Géringová, 2011; Dytrtová, 2009) v souvislosti s pojetím učitelství jako pomáhající profese, tedy služby člověka člověku. Je nahlíženo na jeho jednání, kompetence, přesvědčení, identitu a poslání ve vztahu k práci i životu (Tomková, Spilková, 2019, s. 2). O tom, že základem učitelské profese je služba společnosti a člověku, jsou také přesvědčeni Kolář a kol. (2012, s. 157), a to prostřednictvím vzdělávání a výchovy. V centru pozornosti učitele je pozitivní rozvoj osobnosti prostřednictvím předávání kulturního dědictví. Ke svému učitelskému působení potřebuje být vybaven intelektovými dovednostmi, osobnostními kvalitami k výkonu své pedagogické funkce, přejímajíc autonomní odpovědnost za své jednání a rozhodování. Učitelství je samotnými učiteli chápáno jako poslání s vysoce etickým kreditem.

Česká legislativa vymezuje učitele jako osobu, která koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání (ČESKO, ©2010).

S rodícími se inkluzivními trendy se mění nároky na učitele. A protože je záležitost inkluzivního vzdělávání v prostředí základních škol v České republice relativně mladá oproti jiným státům Evropy, bylo nutné změnit veškeré postupy, týkající se jak přípravy na výuku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který do základní školy hlavního vzdělávacího proudu vstupuje, tak všechny činnosti spojené s jeho vzděláváním. Jedná se o přirozenou reakci na potřeby moderní společnosti, která nestagnuje, ale vyvíjí se, podporuje společenskou diverzitu a nutně vyžaduje nové změny. Společnost je jakýmsi vyšším systémem, který definuje účel vzdělávacího systému (Sieglová, 2019, s. 10). Pozitivní přechody na současné požadavky doby s sebou přinášejí nezbytné další vzdělávání odborníků, jichž se změny týkají, včetně učitelů. Je tedy logické a správné, že učitelé, působící na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v primárním vzdělávání, musí přijmout náležité

poznatky ze svého studia a přípravy na povolání, ale i v průběhu výkonu učitelské profese, aby splnili potřebné požadavky, které jsou na ně kladeny ze strany měnící se společnosti. U zkušených učitelů základních škol v souvislosti s požadavky na speciální vzdělávací potřeby žáků hovoříme o celoživotním vzdělávání a sebevzdělávání<sup>7</sup>.

Demokratizace vzdělávání vedoucí k inkluzivní edukaci dětí ze všech sociálních vrstev a dětí s řadou znevýhodnění staví učitele před velice diverzifikovaný soubor žáků, což mu téměř znemožňuje bezproblémově aplikovat uniformní vyučovací postupy. Nová situace si u učitele vynucuje didaktickou tvořivost, hledání způsobů, jak učivo přiblížit žákům s autismem, experimentování s projektovými metodami a podobně. Změněná populace žáků vyžaduje změnu pedagogických přesvědčení a postojů, včetně osvojení nových psychologických a sociologických poznatků, jak tvrdí Štech (2018, s. 382-383). Podle něj je pro úspěch inkluze rozhodující akceptace žáka s poruchami autistického spektra učitelem i spolužáky a jejich rodiči jako plnohodnotného a aktivního člena školní komunity.

Zaměříme se nyní důkladně, jaké konkrétní nároky musí splňovat učitel, působící v procesu inkluzivního vzdělávání, které implementuje začleňování žáků s poruchami autistického spektra do běžných základních škol.

### 3.1 Profesionální příprava učitele základní školy na inkluzivní vzdělávání

Z podstaty věci můžeme očekávat, že inkluzivní vzdělávání vychází z výborné pedagogické a didaktické praxe a vyžaduje vysokou odbornou erudici učitelů, vycházející z jejich chování, znalostí, pochopení a přesvědčení. Český vzdělávací systém se stále vyrovnává s proměnami okolního světa a odstraňuje překážky bránící zajištění příznivých podmínek pro kvalitní, inkluzivně orientovanou výuku. Stěžejní roli v tomto procesu hraje právě učitel, působící v primárním vzdělávacím proudu souběžně jako aktér, prostředník i jeden z cílů probíhajících změn. Ideálním stavem je dosažení takové situace, kdy učitel díky inkluzivně orientované edukaci provází žáka s poruchami autistického spektra vzdělávacím procesem, pomáhá mu dosahovat maxima svých možností a spolu s ním se rozvíjí (MŠMT, 2013, s. 3).

---

<sup>7</sup> Celoživotní vzdělávání je významnou součástí rozvoje naší společnosti. Jedná se o takové druhy vzdělávání, které doplňují, prohlubují, obnovují nebo rozšiřují znalosti, dovednosti a profesní kvalifikaci (Švamberk Šauerová, 2018).

MŠMT (2013, s. 3-4) dále předkládá ve smyslu inkluzivního vzdělávání v primárních školách několik opatření. Všechny tyto činnosti většinou převyšují požadavky kladené na speciální znalosti nebo vyučovací dovednosti učitele (Lechta, 2016, s. 136):

- V souladu s definovanými funkcemi školy zdůraznit roli učitele jako **pomáhající profesí**, která podporuje žáky s poruchami autistického spektra v rozvoji těch kompetencí, které potřebují pro vlastní úspěch. Výuku můžeme vnímat jako pomáhající profesí, pokud se jedná o komplexní, mnohorozměrný proces interakce mezi učitelem a inkludovaným žákem, ve kterém jsou odborné znalosti použity k podpoře a rozvoje jedinců i společnosti.
- **Proměnit roli učitelů** jednak revizí systému jejich počáteční přípravy s důrazem na kompetenční výuku, na získávání i uplatňování odborných poznatků souběžně s výukovou praxí, s důrazem na rozvoj žákovy osobnosti v demokratickém duchu, ale rovněž zavedením systému profesního růstu.
- **Zlepšit profesní přípravu učitelů** posílením objemu praktické složky v počátečním vzdělávání učitelů, úpravou kurikula pedagogických oborů, s důrazem na kompetenční výuku a společně vypracované standardy, a vymezením jasného standardu učitelské profese.
- **Podpořit profesní rozvoj učitelů** zaváděním a rozvojem podpůrných mechanismů usnadňujících výkon učitelského povolání, jako jsou mentoring, další vzdělávání, sdílení dobré praxe a rovněž oddělení mechanických a administrativních úkonů od učitelovy pedagogické práce.
- **Podporovat pedagogickou přípravu** a profesní rozvoj vyučujících vysokých škol.
- **Podporovat učitelství jako elitní a atraktivní povolání** propracováním náročných a přitažlivých cílů a obsahů výuky, stanovením jasné kariérní perspektivy učitelské profese (včetně odborné) a otevřením vzdělávacího systému pro další odborníky z praxe.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve své Strategii vzdělávací politiky do roku 2020 (MŠMT, 2013, s. 9) vidí kvalitní a respektované pedagogy jako stěžejní předpoklad pro úspěch žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. MŠMT navrhuje mimo jiné dokončení kariérního systému pro učitele a zlepšování podmínek pro jejich práci, posílení dalšího vzdělávání a metodickou podporu učitelů. Pro aktuální potřeby školského systému otevřela v akademickém roce 2019-2020 pro studenty pedagogiky Masarykova univerzita

v Brně nabídku rozšířeného studia v rámci inkluzivních trendů vzdělávání s názvem oboru Speciální pedagogika pro učitele základních a středních škol. Studijní program si klade za cíl připravit učitele pro kvalifikovanou výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu. Teoretická příprava studentů zahrnuje i praktické ukázky a příklady na základě aktuálních výzkumných poznatků, přičemž je kladem důraz na reflexi a sebereflexi. Na konci studia bude budoucí pedagog vybaven nejen všeobecnými znalostmi, ale také odbornými a speciálními (MUNI, ©2020).

Pojďme se zamyslet nad tím, jak je nazíráno odbornou veřejností na novou funkci učitele s přívlastkem *inkluzivní*. Z publikace Hutytrové a kol. (2018, s. 10) můžeme odvodit, že inkluzivní pedagog v základní škole je odborník, který disponuje širokým spektrem strategií, aktivit a procesů, kterými se snaží realizovat právo na kvalitní, užitečné a adekvátní vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra, napomáhá v kognitivním a sociálním rozvoji žáka, redukuje obavy, předsudky a napomáhá formování přátelství, respektu a porozumění. Vyčerpávající odpověď na dotaz, kdo je inkluzivní pedagog, nabízí Stará (2015, s. 22): „*Je to učitel kompetentní a angažovaný v mnoha oblastech. Je nutné, aby získával a shromažďoval diagnostické informace o žácích, vyhodnocoval je a na jejich základě uzpůsoboval výuku, adaptoval učebnicové materiály a učební úlohy pro různé žáky, zpracovával materiály vlastní, diferencoval učivo, přístupy k žákům v oblastech hodnocení, reakcí na rušivé chování, zpracovával individuální vzdělávací plány, spolupracoval s rodiči a dalšími odborníky, výrazně pečoval o klima třídního i školního klimatu apod.*“

Jak se však dopracuje běžný pedagog k nadstavbě „inkluzivní“? Je zřejmé, že jak pedagog s letitou praxí bude potřebovat další vzdělávání z oblasti speciálních vzdělávacích potřeb žáků s poruchami autistického spektra, tak také studující pedagog v pregraduální přípravě k učitelství bude posilovat své profesní kompetence umožňující efektivně vytvářet podporující klima ve třídě a volit výukové strategie, jimiž by přispěl k rozvoji všech svých žáků a k respektu k diverzitě. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami nejednou vyžaduje zvýšenou flexibilitu práce učitele a organizační změny ve výuce, především zvýšení adaptace vyučovacích forem i kooperaci učitelů a individualizaci ve vyučování, jak už jsme zmínili v podkapitole 2.3.

Pro stávající pedagogy s letitou praxí je klíčové posílit jejich další vzdělávání a metodickou podporu. Stejně jako ve většině zemí má i Česká republika problémy se stárnutím učitelského sboru. V primárním vzdělávání bylo např. v roce 2010 celkem 35 % učitelů starších 50 let, v zemích OECD šlo o 30 % (MŠMT, 2012). Obavy a potřebu přípravy učitelů na vzdělávání žáků s autismem také dokladují z výsledků výzkumu Slepíčková

a kol. (2013, s. 40). Obavy se týkají především zvýšené zátěže učitele (83 %). 62 % učitelů poukazuje na omezení rozvoje intaktních žáků, 60 % z nich na omezení možnosti věnovat se všem žákům a 54 % učitelů udává své nedostatečné znalosti a schopnosti. Je tedy zřejmé, že potřeba dalšího vzdělávání stávajících pedagogů je adekvátní. Také studenti, budoucí inkluzivní pedagogové, budou muset v rámci svého studia získat rozšířené informace a praktické poznatky z oblasti speciálního školství. Zajímali jsme se o to, jak hodnotí vlastní připravenost k práci s žáky s poruchami autistického spektra samotní studenti učitelství. Ve výzkumu Staré (2015, s. 29) někteří studenti hovořili o náročnosti učitelského povolání stran počtu a různosti žáků. Vyjádřili své pochybnosti, zda zvládnou individuálně podporovat žáky s poruchami autistického spektra v početných třídách a bez asistentů. Také zmiňovali, že učitel při práci s žáky s poruchami autistického spektra musí vykazovat značnou trpělivost a blíže si uvědomili své obavy o zvládnutí této schopnosti. Studenti, aby byli schopni dostát záruky inkluzivního prostředí, potřebují výraznou systémovou podporu, např. ve formě supervize, která zatím v českém školství chybí.

Naprosto logickým a také potřebným prvním krokem k rozvoji inkluzivní filozofie v profesní přípravě pedagogů v České republice je implementace nového předmětu do vysokoškolského studia pedagogiky se zaměřením na inkluzi ve vzdělávání do stávajícího kurikula. Cílem je připravit studenty pedagogických oborů na práci se žáky s rozmanitými vzdělávacími předpoklady, potřebami a schopnostmi v obecné rovině. Obsahem jsou především filozofická východiska inkluze, její hodnoty a principy.

Při návrzích studijních předmětů v rámci vysokoškolské přípravy budoucích učitelů jsme se inspirovali publikací Havla a kol. (2016, s. 36-40). Mnoho témat vyučovaných v rámci pedagogicko-psychologického modulu v sobě implicitně obsahuje možnost vyzdvihnout principů, které jsou spojovány s inkluzivním přístupem ke vzdělávání, s akceptováním diverzity žáků a s podporou schopností studentů s touto diverzitou pracovat.

Prvním navrhovaným předmětem v rámci bakalářského studia je *Úvod do pedagogiky a psychologie*. Hlavními tématy jsou učitel a jeho profese z pohledu vlastní sebereflexe, žák ve škole s důrazem na jeho různorodost, myšlení a řeč a jejich vliv na vývoj žáka, co vše je inteligence a jak se projevuje u různých dětí, specifika učení u různých jedinců, vliv emocí a temperamentu na žáka, potřeba motivace a jak motivovat žáky s některým typem znevýhodnění, stres, stresory, syndrom vyhoření a psychohygienu z hlediska náročnosti práce učitele. Student-učitel by měl porozumět pojmu sebereflexe a významu sebereflexe ve své budoucí profesi (Havel a kol., 2016, s. 36-37).

Druhým studijním předmětem jsou *Základy pedagogicko-psychologické diagnostiky* pro osvojení znalostí vnímání diverzity žáků v inkluzivní škole. Student bude znát základní přístupy diagnostikování se zaměřením na individuální aspekty vzdělávacího procesu, dokáže zvolit vhodný diagnostický nástroj nebo zkonstruovat jednoduchý didaktický test, interpretovat výsledky psychologického či speciálně pedagogického vyšetření, prezentovat je srozumitelným způsobem kolegům, žákům a rodičům a navrhnout implementace a opatření na individuální úrovni (Havel a kol., 2016, s. 37).

Třetím předmětem je *Vývojová psychologie* pro pochopení různorodosti psychického vývoje dětí, vlivu různých činitelů a faktorů na jejich vývoj (Havel a kol., 2016, s. 37).

Čtvrtý předmět je *Sociální psychologie*. Student pedagogiky se seznámí s vlivy sociálních činitelů na jedince, možnostmi ovlivňování procesu adaptace různorodých žáků v prostředí školy. Dalšími tématy jsou: učitel jako sociální opora pro každého žáka a pro sociální chování, percepční stereotypy, kultivace komunikace a komunikačních dovedností, profesní zátěž učitele, její důsledky a možnosti prevence a zvládnutí, osvojení diagnostiky skupinové struktury a intraskupinových interakcí, sociální klima a atmosféra ve školní skupině (Havel a kol., 2016, s. 37-38).

Pátým námětem pro výuku pregraduálního vzdělávání učitelů je *Speciální a inkluzivní pedagogika*, která by byla založena na speciální a obecné pedagogice. Pojem inkluzivní pedagogika Lechta (2016, s. 35) definuje jako obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na žáky s poruchami autistického spektra v edukačních podmínkách běžných základních škol. Havel a kol. (2016, s. 32) uvažují v souvislosti se studiem na pedagogických fakultách o schopnosti budoucích učitelů vnímat skutečnost, že každý žák je svým způsobem odlišný, že odlišnosti žáků v hlavním vzdělávacím proudu jsou připouštěny a respektovány. A právě k tomuto způsobu vnímání má posloužit i inkluzivní pedagogika. V rámci vysokoškolského studia by vyučující pedagogové měli zdůraznit ty části teorie a praxe, které se k samozřejmému akceptování „jinakosti“ žáků vztahují. Studenti se zde dále seznámí s vymezením skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dokážou vysvětlit výhody a nevýhody různých forem vzdělávání těchto žáků s ohledem na potřebný druh a stupeň podpory. Budou umět popsat specifika plynoucí z individuálních vzdělávacích potřeb žáků, v našem případě žáků s autismem, budou znát základní komunikační pravidla při pedagogické práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, znát vybrané metody a formy práce podporující inkluzivní vzdělávání (včetně podpůrných opatření) a budou je schopni využít ve vlastní pedagogické praxi (Havel a kol., 2016, s. 38).

Dalším předmětem studia, jak navrhuje Havel a kol. (2016, s. 26-27), by měla být *Inkluzivní didaktika*, jejímž úkolem je ukázat, jak je možné podmínky obecně platné zákonitosti lidského vývoje a učení uskutečnit v inkluzivní škole na úrovni plánování, realizace a reflexe vyučování. Inkluzivní didaktika vychází z aktuálních legislativních změn a je založena na demokratickém, tvořivě humanistickém přístupu. Tento přístup se vyznačuje důrazem na rozvoj klíčových (životních) dovedností u všech žáků s tím, že k jejich dosažení uplatňují učitelé strategie šité na míru konkrétním jedincům. Tyto nové postoje kopírují reformní pedagogiku M. Montessori, P. Petersena, H. Parkhurst či C. Freineta a chápou tak učení jako individuální proces v kooperaci s jinými lidmi a umožňují aktivní interakci se svým okolím. Modely podporující inkluzi zohledňují principy spravedlnosti, rovnosti, svobody, autonomie, autoedukace, sebeurčení, solidarity, kooperace a dialogu.

A nesmí chybět důležitá *Asistentská praxe a semináře k praxi* studentů jako šestý navrhovaný předmět. Studenti budou mít možnost volby mezi prací s konkrétními žáky a jejich rodinami formou doučování (většinou ze sociálně vyloučených lokalit) či s prací přímo v primárních školách za asistence mentora, zkušeného učitele (Havel a kol., 2016, s. 38).

V případě navazujícího magisterského studia se studium rozšíří o předmět *Pedagogická psychologie a Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Na jejich základě bude student schopen analyzovat učební styly i strategie žáků, definovat a ovlivňovat příčiny školní neúspěšnosti žáků s ohledem na jejich diverzitu. Cílem diagnostiky je pochopení individuálních výukových specifik konkrétních žáků, screening běžných problémů i práci se školní třídou jako skupinou. Dále se učí identifikovat indikátory případných problémů, využít dostupná data či dosbírat potřebná s tím, že se učí zvolit si vhodný nástroj, vyhodnotit data a interpretovat je, navrhnout opatření, evaluovat je (Havel a kol., 2016, s. 39).

A opět pro získání praktických zkušeností nesmí chybět *Učitelská praxe a Navazující reflektivní semináře*. Student má možnost propojovat si teoretické poznatky získané v předmětech pedagogiky, psychologie a studovaného oboru s praktickými zkušenostmi a prohloubit reflektivní a sebereflektivní dovednosti potřebné k práci učitele (Havel a kol., 2016, s. 40).

Akční plán inkluzivního vzdělávání na rok 2019/2020 (MŠMT, 2018, s. 19) akcentuje požadavek na zvýšení podílu praxí na fakultách připravujících pedagogy pro získání důležitých kompetencí pro individualizaci výuky, práci s heterogenním kolektivem a tvorbu pozitivního a kooperujícího klimatu ve třídách.



Bartoňová, Vítková (2018, s. 138) v této souvislosti také poukazují na skutečnost, že je více než nutné, aby se každý pedagog neustále vzdělával, získával nové informace a rozšiřoval své vědomosti. Ve svém výzkumu o inkluzivním vzdělávání se zabývaly tím, jaké činnosti učitelé vykonávají, aby byla úspěšná nejen výuka, ale především edukace inkludovaného žáka. Z něj vyplynulo, že více než 80 % učitelů navštěvuje různé typy školení, 75 % dává přednost účasti na seminářích se zaměřením na danou problematiku, 83 % vítá předávání zkušeností a konkrétní postupy s ukázkami práce, avšak přímo se studiem speciální pedagogiky nesouhlasí asi 90 % všech učitelů zapojených do výzkumu.

Subjektivní „nepřipravenost“ učitelů primárního vzdělávání při výuce žáků s poruchami autistického spektra přiznali učitelé ve výzkumu Kozákové, Pavlíčkové (2018, s. 40). Uváděli, že se necítí příliš připraveni po odborné stránce na výuku dětí s poruchami autistického spektra z důvodu neznalosti využívaných pomůcek a didaktických materiálů a ocenili by více nápadů a námětů, jak s těmito žáky pracovat.

Nahlédněme nyní na kvalitativní stránku osobnosti učitele a jeho očekávané kompetence související s výukou žáků s poruchami autistického spektra ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

### **3.2 Profesionální kompetence učitele základní školy v kontextu inkluzivního vzdělávání**

Pro každou profesi existuje souhrn předpokladů, které by měl naplňovat vážný uchazeč o tuto profesi. Jaký by měl být učitel podle nových nároků společnosti, aby splňoval požadavky pro inkluzivní vzdělávání? Má vypovídat o určitých vlastnostech, způsobilostech, dovednostech a schopnostech, kterými by měl být vybaven jako předpoklad k výkonu profese učitele. Inkluzivní edukační tendence zasáhly většinu učitelů nepřipravených. Jak osobnostně, tak z vědomostního hlediska. Základem jejich pedagogického neúspěchu, jak míní Lechta (2010, s. 168), totiž může být ambivalentní postoj k žákům s poruchami autistického spektra, nedostatečná informovanost, obavy, rozpaky nebo vlastní minimální praktické zkušenosti s edukací takových žáků.

Jaké kvality by měl splňovat inkluzivní pedagog, edukující žáky s poruchami autistického spektra v základní škole? Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2012, s. 12-17) na základě výsledků tříletého zkoumání v součinnosti 25 zemí Evropy

doporučuje čtyři hodnotové pilíře, které považuje za základ práce každého učitele v inkluzivním vzdělávání:

1. *Respektování hodnoty diverzity žáků*, přičemž odlišnost je chápána jako zdroj a přínos pro vzdělávání. Je požadována znalost konceptu inkluzivního vzdělávání a toho, jak učitel vnímá žakovu odlišnost.
2. *Podpora všech žáků*. Učitelé mají vysoká očekávání ohledně výsledků vzdělávání všech žáků. Je vyžadováno posílení akademického, praktického, sociálního a emocionálního učení u všech žáků, vytvoření efektivních vyučovacích postupů v heterogenních třídách.
3. *Spolupráce* a *týmová práce* jsou zásadními součástmi přístupu každého učitele v základním vzdělávání. Týká se práce s rodiči a rodinami a práce s řadou dalších odborníků ve vzdělávání.
4. *Osobní profesní rozvoj* je činnost, při níž se stále učíme, a učitelé jako reflektující pracovníci mají zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání. U začínajících pedagogů je pregraduální vzdělávání jako základ pro trvalý profesní rozvoj a vzdělávání.

Souhrnně výše uvedené předpoklady či soubor osobnostních kvalit nazývá Kaleja (2014, s. 162) jako kompetence. Obecně je kompetence inkluzivního pedagoga výrazně determinována percepční, kognitivní, emocionální, sociální a seberegulační rovínou. Kompetence podle Navarro-Mateu (2019) jsou soubory znalostí, dovedností, schopností a postojů, které jsou nezbytné k provádění pedagogické činnosti s určitou mírou kvality a účinnosti a které integrují aspekty znalosti a informovanosti. Tomková, Spilková (2019, s. 11) hovoří o profesních standardech, které jsou koncipovány jako soubor kompetencí či kvalit učitele, vyjádřených ve vzájemně provázaných znalostech, dovednostech, zkušenostech, postojích a osobnostních předpokladech, které podmiňují kvalitní výkon učitelské profese.

Čapek (2013, s. 164-165) formuluje požadavky na učitele v rámci mezinárodních profesních standardů vytvořených týmem odborníků z Evropy a USA, které jsou od učitele, pracujícího ve vzdělávacím procesu orientovaném na žáka s poruchami autistického spektra očekávány, takto:

1. komunikace
2. rodina a komunita
3. inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty
4. plánování a hodnocení
5. výchovně-vzdělávací strategie
6. učební prostředí
7. profesní rozvoj

V rámci kompetenčního minima učitele evidujeme několik základních kategorií, které by měl všeobecně každý učitel naplňovat, včetně učitelů vzdělávajících ve své třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o *kompetenci osobnostní*, která v sobě nese vysokou míru osobní odpovědnosti, tvořivost, schopnost řešení problémů, týmové spolupráce, morální kvality, schopnost empatie, dovednosti sebereflexe (Soják, 2017, s. 13). Dále *oborově-předmětovou kompetenci* s osvojenými systematickými znalostmi ze svého oboru se schopností jejich aplikace v praxi a předání žákům. *Obecně pedagogická kompetence* umožňuje učiteli ovládat podmínky a procesy výuky, zajistit si respekt všech žáků a naopak respektovat žáky s jejich právy. *Kompetence didaktická a psychodidaktická* opravňuje učitele vyznat se v problematice vzdělávacích programů, umět efektivně používat nástroje k hodnocení, využívat informační a komunikační technologie ve výuce. *Diagnostická a intervenční kompetence* je pro našeho učitele v inkluzivní škole prvořadá, neboť mu umožňuje využívat prostředky pedagogické diagnostiky a uplatňovat je ve výuce, efektivně reflektovat speciální vzdělávací potřeby žáka s autismem a vést výuku podle jeho možností a případně řešit problémové chování žáků. Osvojení *sociální, psychosociální a komunikativní kompetence* dovoluje učiteli aplikovat způsoby pedagogické psychologie ve výuce, vytvářet pozitivní pracovní klima ve třídě, vést pedagogickou komunikaci a prakticky užívat nástroje k socializaci žáků. Neposlední *kompetencí* je *manažerská a normativní*, přispívající svému nositeli k orientaci ve vzdělávací politice, ke znalosti zákonů vztahující se k učitelské profesi, k ovládnutí administrativní činnosti spojené se svou profesí. Učitel základní školy má organizační schopnosti, které mu umožňují vést žáky a řídit výuku (Zormanová, 2017, s. 80). Pohledem ke své vlastní osobě můžeme identifikovat *kompetence sebereflexivní a autoregulační*, tedy mít snahu o sebepoznání - objevování vlastních hodnot, sebehodnocení a sebekritiku (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 17).

Krom výše uvedených základních profesních kompetencí by měl inkluzivní učitel dále prostřednictvím dalšího vzdělávání zvýšit své kompetence zejména v oblasti pedagogické diagnostiky, individualizace vzdělávání, výuky heterogenních kolektivů, formativního hodnocení a hodnocení výstupů v kontextu individualizovaných cílů vzdělávání, jak navrhuje MŠMT (©2018, s. 16). Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2012, s. 41) doporučuje zlepšit specializované znalosti vyučovaných předmětů a pedagogické dovednosti související s výukou v heterogenních třídách, využití informačních a komunikačních technologií a vytváření bezpečné a atraktivní školy.

Velmi osobnostně pojaté základní předpoklady kvality profesních činností učitele přináší Tomková (2012, s. 13) v souladu s jeho etickými principy. Učitel, působící v základní škole hlavního vzdělávacího proudu na základě těchto principů:

- dodržuje lidská práva, nediskriminuje žáky s poruchami autistického spektra ani jejich rodiče, dokáže pozitivně pracovat s odlišnostmi pramenícími z původu, vyznání a pohlaví

- používá závazné právní normy platné pro svou profesi

- jedná v souladu s ochranou osobních údajů žáků a jejich rodin

- řídí se etickými hodnotami altruistického chování (úcta k člověku a jeho rozvoji, ochrana života, pomoc slabšímu, sounáležitost, láska k lidem apod.)

- při svých profesních rozhodováních vychází z pojetí dítěte jako rozvíjející se osobnosti

- do třídy vnáší demokratické principy jednání, komunikace a soužití

- je ochoten a schopen osvětlit svá rozhodnutí vztahující se k učení a výchově žáků – je odpovědný za prostředky, kterými instruuje a vzdělává své žáky

- do třídního kurikula aktuálně zařazuje také etická témata, která se týkají nebo se mohou týkat jeho třídy (násilí, závislosti, žákovská diverzita apod.)

Podobně uvažuje o pedagogově připravenosti k inkluzivnímu vzdělávání také Potměšil (2010, s. 30-31), jenž vyzdvihuje emocionální gramotnost, která předpokládá znalost pojmů a popis jednotlivých emocí a prožitků, sebeovládání složené z uvědomělého chování motivovaného předem stanoveným cílem, sociální kompetence, která učiteli umožňuje rozvíjení přiměřených sociálních dovedností žáků s poruchami autistického spektra a rozvoj kladných vztahů s vrstevníky a v neposlední řadě ještě schopnost řešení problémů v interpersonálních vztazích.

K nabytí pedagogových kompetencí je důležitá právě adekvátní profesní příprava, kterou popisujeme v podkapitole 3.1 a na základě níž lze o absolventovi hovořit jako o inkluzivním pedagogovi. Po úspěšném ukončení studia si bude student inkluzivní pedagogiky vědom významu úzké spolupráce s asistentem pedagoga, rodinou a dalšími odborníky, bude umět vytvářet inkluzivní prostředí ve školní třídě. Dále si bude vědom své odpovědnosti za maximální rozvoj potenciálu všech žáků a dokáže rozeznat jejich různorodé ambice. Dokáže upravit organizaci, obsah, hodnocení, formy, metody vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření. Bude znát základní metody a formy práce s heterogenní skupinou (adaptace způsobů zprostředkování učiva, výukových materiálů, organizačních

forem práce, uspořádání třídy atd.) a bude je umět vhodně použít (Havel a kol., 2016, s. 40). Proinkluzivní pedagog by měl disponovat také vhodnými výukovými strategiemi. Výukové strategie jsou chápány jako „*promyšlený způsob vedení výuky, který učitel volí s ohledem na individuální možnosti a předpoklady žáků, aby dosáhl v příznivém podporujícím klimatu vytyčených cílů výuky, a aby všichni mohli rozvíjet svůj potenciál*“ (Ferdanová, 2015, s. 133). Konkrétně Bondy, Frost (2007, s. 116) navrhuje omezit verbální pobízení, poskytnout fyzickou podporu z pozice za dítětem a podpořit pozitivní výsledky žáka. Také Čapek (2008, s. 143) se přiklání k podporujícím výukovým metodám jako je edukační suportivní strategie, jenž má vést k aktivizaci žáka a jeho participaci ve výchovně vzdělávacím procesu, a která vede k vlastní cestě za poznáním a budování vlastních dovedností a kompetencí. Na vyučování jako na celistvý proces, do kterého vstupuje obsah vzdělávání, osobnost žáka a osobnost učitele, upozorňuje Rakoušová (2008, s. 10) v souvislosti s výukovými strategiemi, aby tak učitel umožnil žákům rozvíjení klíčových kompetencí.

A jaké další požadavky jsou kladeny na učitele inkludovaných žáků? Centrální aktér inkluzivní pedagogiky, tedy inkluzivní učitel, by měl ovládat základy speciální pedagogiky v oblasti prevence, diagnostiky a intervence. Pro podporu jeho pedagogické činnosti v rámci školy obvykle také působí speciální pedagog jako jeho úzký spolupracovník, konzultant pro řešení výukových úkolů a problémů a pomocná ruka při přípravě, realizaci a hodnocení výuky. Ve větších školách dále mohou působit odborní spolupracovníci, kteří se také stávají aktivními činiteli inkluzivní edukace a jsou jimi školní psychologové, výchovní poradci, metodici prevence, případně sociální pracovníci.

### **3.3 Současný stav poznání v oblasti postojů učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání žáka s poruchami autistického spektra**

Díky tomu, že v jiných státech Evropy změny ve školství a přístupy k žákům s postižením začali realizovat o desítku let dříve než u nás v České republice, můžeme se inspirovat jejich zkušenostmi z implementace inkluze v primárním vzdělávání.

Tak například u našich západních sousedů, v Německu, učitelé v základních školách vyjádřili výrazné obavy z vnímané pracovní zátěže a nedostatku svých odborných dovedností ve třídách podporujících inkluzivní vzdělávání. Očekávali také, že kvalita výuky a podmínky výuky budou negativně ovlivněny inkluzivním vzděláváním. Oproti svým kolegům z oblasti speciálního vzdělávání se také více starali o zajištění potřebných zdrojů

a pracovních podmínek. Tito učitelé naznačují své obavy z pracovního přetížení a tyto obavy mohou také představovat silnou potřebu dalšího vzdělávání učitelů, pokud jde o práci s žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, zejména v heterogenních inkluzivních třídách (Hintz et. al., 2015, s. 370).

Z výzkumu Kofidou et al. (2017, s. 44-53), týkající se vnímání a postojů učitelů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra, můžeme vyvodit, že napříč Evropou, ale také jiných kontinentů světa, je patrná společná podmínka k pozitivnímu postoji inkludovaných žáků učiteli, a tím jsou osobní zkušenost a předchozí odborné vzdělávání, další vzdělávání a speciální školení. Takové zjištění je logické a očekávatelné. Hlavním přínosem je pak vstřícnější chápání a postoj učitelů k žákům s poruchami autistického spektra.

Pokud se podíváme na stav poznání v České republice, podle kvalitativního výzkumu Moree, publikovaného v roce 2018, kdy součástí výzkumného vzorku byli učitelé, pracující s žáky v inkluzivním vzdělávání, krom očekávaných pozitiv, byla zjištěna i mnohá negativa. Výzkum ukázal, že učitelé poukazují na zavalení a složitější správu administrativy i navýšením počtu pracovních hodin týdně, na nedostatečnou přípravu vlastní i asistentů pedagoga a také na nepromyšlené a nestabilní financování asistentů pedagoga.

Výsledky výzkumu Strakové, Simonové a Friedlaenderové (2019, s. 100) poukázaly na skutečnost, že po implementaci opatření na podporu inkluzivního vzdělávání se významně zvýšila nejistota učitelů ve vztahu ke struktuře vzdělávacího systému jako celku. Významný posun směrem k podpoře diferenciovaného vzdělávání může souviset s poměrně nízko vnímanou vlastní zdatností učitelů vzhledem k nárokům, které před ně staví inkluzivní vzdělávání – učitelé, kteří vyučují vyšší podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, měli tendenci si méně věřit, že se jim daří dosahovat žádoucích výsledků.

Jak potvrzuje vlastním výzkumem Bartoňová, Vítková (2018, s. 140), základní školy v okrese Blansko, kde probíhal výzkum, vyjádřily obavy z nedostatečné připravenosti zvládnout proces změn v edukaci žáků s ohledem na jejich individuální potřeby. Výzkumnice dále došly ke zjištěním, že probíhá velký tlak státu na rychlé změny ve školním systému, což školy vnímají negativně. Učitelé apelují na možnost pravidelných konzultací s odborníky, kteří jsou zaměřeni na problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejbližší a nejužší spolupráce existuje mezi učitelem a asistentem pedagoga, jak dále z výsledků výzkumu mimo jiné vyplynulo. Pro úspěšnou edukaci žáka s poruchami autistického spektra je zásadní také spolupráce s rodiči, jak nám dále výzkum prozradil.

K některým ne příliš pozitivním zjištěním dospěl ve výzkumu o postojích, pocitech a obavách učitelů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání Potměšil (2010, s. 33). Zcela nepřipravených tak podle něj vstupuje do výuky žáků s poruchami autistického spektra polovina z dotázaných 563 respondentů. Téměř tři čtvrtiny z nich navíc nemá dostatečné informace o legislativních podkladech nebo je považuje za průměrné anebo horší. Snad právě proto je jejich jistota v inkluzivním vzdělávání nižší než 50%. Zajímavé je rovněž zjištění, že inkluze zvyšuje zátěž učitele, což pociťuje až 72 % dotázaných. Větší část učitelů, konkrétně 58 % poukazuje na fakt, že kvalita a efektivita podpory není dostatečná. Ruku v ruce jde s tímto zjištěním také výzkum (Cassady, 2011, s. 10), který zjistil, že pro učitele je těžké najít čas pro změny v učebních osnovách podle individuálních vzdělávacích potřeb žáka a zároveň plánovat výuku pro intaktní žáky.

Další problémy, s nimiž se učitelé setkávají kromě své velké pracovní zátěže, jsou nedostatečná podpora a školení. Niesyn (2009, s. 227) zjistila, že tradiční vzdělávání učitelů se primárně zaměřuje na přípravu učitelů pracovat se skupinami žáků napříč obsahovými doménami s menší pozorností na individuální rozdíly nebo speciální potřeby, a proto může být mnoho učitelů nepřipravených na práci se žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, a nemusí si být vědomi efektivních dovedností v oblasti jejich výuky.

Podobně i 57 % oslovených učitelů z výzkumu Němce (2018) má spíše negativní postoje k inkluzivnímu vzdělávání, když zdůrazňují, že žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, potažmo s poruchami autistického spektra, by bylo lépe ve speciálním školství, a že přítomnost těchto žáků vede ke zpomalení tempa vyučování a snížení standardu výuky. Mimo další také zmiňovali příliš velké nároky kladené na připravenost učitele a celkovou nepřipravenost systému s akcentem na příliš vysoké počty žáků ve třídách. Jako pozitiva inkluzivního vzdělávání učitelé uváděli to, že se žáci speciálními vzdělávacími potřebami učí žít v běžném kolektivu a překonávat přirozené překážky, ale i to, že se ostatní žáci naučí solidaritě, empatii a vzájemné spolupráci. Výsledky studie ukazují na potřebu dalšího vzdělávání pedagogů.

Podobné, ne příliš pozitivní vnímání vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v běžných třídách, mají učitelé z výzkumu HutYROVÉ a kol. (2018, s. 14). Podle zveřejněných výsledků je více než 65 % z nich přesvědčeno, že výuka žáka s poruchami autistického spektra povede k podstatně vyšší pracovní zátěži učitele. Skoro polovina respondentů si myslí, že nebude mít přijatelný prostor ve výuce, aby mohla věnovat žákovi s poruchami autistického spektra dostatečnou pozornost. Opět polovina učitelů předpokládá, že žák s poruchami autistického spektra nebude ve třídě dobře přijímán svými intaktními spolužá-

ky a menší polovina, 45 % učitelů, považuje žáka s poruchami autistického spektra za zdroj velké psychické zátěže.

Z výzkumu s názvem *Analýzy potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání* (Balaban Cakirpaloglu a kol., 2019, s. 20) se nicméně jako pozitivní ukazuje, že ve všech regionech České republiky se potvrdil 55% zájem pedagogů o vzdělávací kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na problematiku práce s žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním (MŠMT, 2014, s. 29).

A nyní konečně přistupme k samotnému jádru našeho výzkumu a přibližme si jeho metodologické pozadí a následně výsledky z něj plynoucí.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Zaměření diplomové práce úzce souvisí s celospolečensky aktuálním tématem začleňování žáků s postižením, v našem případě žáků s poruchami autistického spektra, do běžné základní školy. O aktuálnosti tématu svědčí fakt, že se jím zabývá celá řada jak tuzemských (Potměšilová, Potměšil, 2014; Šporclová, 2018; Bittmannová, Bittmann, 2017), tak zahraničních autorů (Connor, 2019; Rosa, Matsukura, Squassoni, 2019; Coogle et al., 2019; Tran et al., 2020).

V zahraničí, kde je filosofie školní inkluze rozvinutější, existují rozdílné postoje ke vzdělávání žáků s postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Jenson (2018, s. 6), čerpající z předešlých výzkumů, tvrdí, že starší učitelé mají obecně negativní přístup k inkluzi, protože mohou mít omezené nebo žádné poznatky a trénink v inkluzivním vzdělávání. Ve výzkumu Monsen, Ewing a Kwoka (2014, s. 123) bylo zase zjištěno, že učitelé s vysoce pozitivním přístupem k inkluzi byli významně mladší, než ti s nízkým zájmem o inkluzivní vzdělávání. Dále aktuální studie naznačuje, že to, zda učitel má pozitivní nebo negativní postoj k inkluzi, má dopad na to, jak řídí svou výuku ve třídě. Jelikož ale v českém prostředí převládají kvantitativně orientované výzkumy zkoumající postoje učitelů k inkluzi (Vomáčková a kol., 2015; Michalík a kol., 2018; Straková, Simonová, Friedlaenderová, 2019), chceme prostřednictvím autorského, kvalitativně orientovaného výzkumu, nabídnout hlubší vhled do tohoto fenoménu z pohledu jednoho ze stěžejních aktérů inkluzivního vzdělávání – učitele základní školy.

Jednotlivá metodologická východiska diplomové práce si nyní představíme v navazujících podkapitolách.

### 4.1 Výzkumný problém

*Výzkumným problémem* naší práce je primární vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra pohledem jejich učitelů. Přesto, že v současnosti již existuje mnoho výzkumů na toto téma, jak jsme již uvedli, jedná se především o kvantitativní výzkumy a my chceme realizovat výzkum kvalitativní, abychom do hloubky poznali učitelovo vnímání takto koncipované edukace. Jedná se o deskriptivní výzkumný problém. Protože v tomto výzkumu zjišťujeme poznatky ze zkušeností z pedagogické praxe, jde o empirický výzkum.

## 4.2 Výzkumné cíle

Z podstaty výzkumného tématu nám vyplývá hlavní výzkumný cíl, a to zjistit, jak učitelé vnímají vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v podmínkách základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Pro podporu dosažení hlavního výzkumného cíle jsme si v rámci výzkumu stanovili dílčí cíle výzkumu:

1. Zjistit a popsat, jak participanti vnímají svou připravenost na vzdělávání žáka s poruchami autistického spektra v podmínkách základních škol hlavního vzdělávacího proudu.
2. Zjistit a popsat, jak participanti vnímají své pedagogické postupy během edukačního procesu žáka s poruchami autistického spektra.
3. Zjistit a popsat, co dle participantů determinuje edukační proces žáka s autismem v prostředí základní školy hlavního vzdělávacího proudu.
4. Zjistit a popsat, jak participanti vnímají využití podpůrných opatření ve výuce žáka s poruchami autistického spektra.
5. Zjistit a popsat, jak participanti vnímají komunikaci s žákem s poruchami autistického spektra ve vzdělávacím procesu.

Výzkumný problém můžeme také definovat na základě *hlavních a dílčích výzkumných otázek*, které podle Skutila a kol. (2011, s. 55) musí mít přímý vztah k účelu studie, výzkumné otázky musí být propojeny s teorií a také výzkumná strategie musí vést k zodpovězení výzkumných otázek:

*Hlavní výzkumná otázka:*

Jak učitelé vnímají vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v podmínkách základní školy hlavního vzdělávacího proudu?

*Dílčí výzkumné otázky:*

1. Jak participanti vnímají svou připravenost na vzdělávání žáka s poruchami autistického spektra v podmínkách základních škol hlavního vzdělávacího proudu?
2. Jak participanti vnímají své pedagogické postupy během edukačního procesu žáka s poruchami autistického spektra?
3. Co podle participantů determinuje edukační proces žáka s poruchami autistického spektra?
4. Jak participanti vnímají využití podpůrných opatření ve výuce žáka s poruchami autistického spektra?

5. Jak participanti vnímají komunikaci s žákem s poruchami autistického spektra ve vzdělávacím procesu?

### 4.3 Volba výzkumné strategie, metod a technik sběru dat

S přihlédnutím na stanovené cíle výzkumu, kdy se snažíme pochopit a zjistit fakta o zkoumaném problému, a to na základě nikoliv číselných dat, ale na základě rozboru textu, jsme zvolili kvalitativní design výzkumu. Creswell (1998, s. 12) o tomto výzkumu říká, že je to proces hledání porozumění založený na zkoumání sociálního nebo lidského problému. Shodně Švaříček, Šedřová (2014, s. 17) tvrdí, že kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů s cílem získat komplexní obraz těchto jevů a za pomoci celé řady postupů rozkrýt, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu. Podstatou kvalitativní analýzy ve výzkumu je práce s daty v podobě textu. Hendl (2005, s. 223) konkrétně hovoří o systematickém nenumericckém uspořádání dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy. Pro tento výzkum je typické vysvětlování a deskripce případů a interpretace zjištěných dat (Čábalová, 2011, s. 97). Kvalitativní výzkum zkoumá malé skupiny a jejich jedinečnost. Práce kvalitativního výzkumníka je z pohledu Hendla (2016, s. 46) přirovnávána k činnosti detektiva: „výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry.“

Z toho důvodu, že jsme zvolili pro náš výzkum kvalitativní design, přistoupili jsme k volbě metody sběru dat, která nutně musí korespondovat s výzkumnou otázkou a také zahrnovat naši představu, jakým způsobem lze získaná data analyzovat (Švaříček, 2014, s. 75). Na základě těchto skutečností jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor jako nástroj pro získání potřebných dat. Prostřednictvím rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakými disponují členové dané skupiny. Rozhovor nebo interview je výzkumná metoda založená na komunikaci a interakci mezi účastníkem výzkumu a výzkumníkem, tedy na přímém dotazování a zjišťování faktů, postojů a motivů u zkoumaného jedince (Čábalová, 2011, s. 104). Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí položek v dotazníku (Švaříček, 2014, s. 159-160), což nám dává jiné možnosti než ve kvantitativním výzkumu. Miovský (2006, s. 160) vysvětluje, že při polostrukturovaném interview je vhodné použít upřesňující následné dotazy a vysvětlení odpovědi účastníka. Ověřujeme si tak, že jsme správně pochopili, jak je daná odpověď myšlena, klademe doplňující otázky a téma rozpracováváme do hloubky vzhle-

dem k cílům a definovaným otázkám. Vždy máme stanoveny tzv. jádro rozhovoru, tj. minimum témat a otázek, které musíme povinně probrat. Hendl (2016, s. 179) ještě dodává, že tento typ rozhovoru dovoluje dotazovanému zároveň uplatnit vlastní perspektivy a zkušenosti.

Pro naše pojetí výzkumu jsme si určili následující rámcový scénář interview:

- a) Jak vnímáte anebo jste i v minulosti vnímal/a svou připravenost na výuku žáka s poruchami autistického spektra?
- b) Jak vnímáte komunikaci s žákem s poruchami autistického spektra ve vzdělávacím procesu?
- c) Jak vnímáte využití podpůrných opatření při výuce žáka s poruchami autistického spektra?
- d) Jak byste mi popsala už konkrétně své pedagogické působení během vyučování žáka s poruchami autistického spektra?
- e) Jaké faktory podle Vás ovlivňují vyučovací proces žáka s poruchami autistického spektra?

#### 4.4 Volba výzkumného souboru a vstup do terénu

Výzkumný soubor našeho výzkumu tvoří 6 učitelů, kteří mají ze své pedagogické praxe zkušenost s edukací žáka s poruchami autistického spektra v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Pro účely naší studie jsme zvolili záměrný výběr. Miovský (2006, s. 135) nás informuje, že metodou záměrného výběru můžeme chápat takový proces, kdy cíleně vyhledáváme účastníky výzkumu podle jejich specifických vlastností. Vyhledáváme a oslovujeme výhradně takové jedince, kteří tuto podmínku či vlastnost splňují a jsou ochotni se do výzkumného šetření zapojit. Kritéria, na základě kterých jsme participanty zahrnuli do výzkumného souboru, byla následující: učitelé základních škol hlavního vzdělávacího proudu, kteří buď v současné anebo také v minulé době měli možnost podílet se na edukaci žáka s poruchami autistického spektra. A na ty jsme se při vyhledávání zaměřili.

Sycení probíhalo přes školské poradenské zařízení. Nejprve bylo osloveno Speciálně pedagogické centrum v Kroměříži, které vytipovalo základní školy v okrese Zlín, kde se ve školním roce 2019/2020 vyučují žáci s autismem. Z 9 doporučených škol nám vyšli vstříc a rozhovor poskytli dokonce 3 učitelé z jediné základní školy, ostatní školy nereago-

valy nebo s omluvou rozhovor odmítly kvůli časové vytíženosti. Svou úlohu s odmítnutím také sehrála mimořádná situace kolem šířícího se koronaviru Covid-19, kdy pedagogové museli řešit neobvyklou výuku „na dálku“ a nové způsoby on-line výuky a neměli prostor zabývat se jinými záležitostmi, jak sami ve zpětné reakci uvedli. Při vyhledávání adekvátních participantů nám bylo po prvotním prověření našich zájmů umožněno vstoupit do internetové skupiny na sociální síti Učitelé +, která v té době čítala přes 7000 pedagogů z celé české republiky. Bohužel ani zde neprojevil žádný učitel zájem o rozhovor k našemu tématu. Opět pomohlo SPC v Kroměříži, které doporučilo další základní školy a díky tomu se nám podařilo získat další 3 učitele k výzkumu. Protože však v době realizace výzkumu byly základní školy uzavřeny, pět z šesti rozhovorů bylo uskutečněno telefonickou formou. Nejkratší rozhovor trval 14:01 min, nejdelší měl 52:10 min a probíhaly od února do května 2020. Někteří z učitelů vyučovali žáka pravidelně každý den, jiní pouze na vybrané hodiny několikrát v týdnu.

V rámci etických zásad výzkumu nezveřejňujeme pravá jména účastníků výzkumu. Podle Švaříčka a Šedřové (2007, s. 45) mezi základní principy etiky náleží důvěrnost, která zaručuje, že nebudou zveřejněny žádné informace, které by vedly k identifikaci jakéhokoli účastníka výzkumného šetření. To znamená, že jsme se při výzkumu řídili zásadami, které zaručují anonymitu a také volbu dobrovolné účasti ve výzkumu. Informace o důvěrnosti rozhovoru a anonymitě zazněla vždy na začátku každého rozhovoru, kdy jsme participantem také získali svolení s kompletním nahráváním rozhovoru pro účely výzkumu a k jeho dalšímu zpracování. Všichni účastníci byli informováni o možnosti získat výsledky výzkumu a bylo jim přislíbeno zaslání výsledků výzkumné práce formou e-mailu. Všichni participanté výsledky přivítali.

V následujícím přehledu uvádíme základní socio-demografické údaje o participantech<sup>8</sup>:

Označení informanta	Věk informanta	Počet žáků s PAS	Délka Praxe	Místo rozhovoru
N	42	1	21 let	škola
L	35	3	8 let	telefonicky

<sup>8</sup> Synonymně budeme pracovat s termíny „informant“ a „participant“.

A	30	1	4 roky	telefonicky
B	46	1	13 let	telefonicky
J	neuveдено	3	22 let	telefonicky
K	53 let	3	35 let	telefonicky

#### 4.5 Zpracování a analýza dat

Co se týká zpracování dat, rozhodli jsme se v rámci kvalitativního výzkumu využít u nás relativně málo aplikovanou situační analýzu. Ta byla konceptualizována Adele Clarkeovou v roce 2003 a v návaznosti na své inovativní postupy řazena k druhé generaci zakotvené teorie. Ve sféře českého pedagogického výzkumu ji však příliš odborníci nepoužívají. Danou metodu ve svých výzkumech aplikují např. Kalenda (2015, 2016), Vávrová (2015, 2016) a Hanková, Vávrová (2017). Situační analýza čerpá ze čtveřice vzájemně propojených ideových zdrojů. Podle Kalendy (2016, s. 462-463) se jedná o symbolický interakcionismus, z něhož vychází edukační realita, tedy ze vzájemné interakce jedinců. Na základě ontologického předpokladu spojuje zakotvenou teorii s konstruktivistickými či interpretačními přístupy. Dále přihlíží k Foucaultově teorii diskurzu o vlivu moci, která zasahuje do vytváření významů mezi jedinci i v prostředí sociálních skupin, a také nastavuje koncept sociálních světů a arén, čímž zakotvenou teorii rozšiřuje o analýzu sociálních skupin a organizací a tím se liší od mikrosociálního zaměření tradiční zakotvené teorie. A konečně posledním rozdílem je důraz na materiální aspekty situace a působení materiálních předmětů na jedince zasazené v různých situacích.

Situace sama o sobě se stává konečnou jednotkou analýzy a pochopení jejích prvků a jejich vztahy jsou primárními cíli. V situační analýze používáme kartografické nástroje, na základě jejichž využití můžeme očekávat popis reálné výzkumné situace pomocí neupořádané a strukturované mapy, analýzu vztahů mezi jednotlivými elementy, které jsou zobrazeny v relační mapě, mapy sociálních světů a arén, k nimž daná situace náleží a poziční mapy jednotlivých aktérů vůči tématům, osobám a věcem, které jsou přítomné v situaci (Kalenda, 2018, s. 11).

Popišme si analytické kroky, tedy jak jsme data z rozhovorů zpracovávali. Prvním krokem byla doslovná transkripce, kdy jsme převáděli mluvený projev z rozhovoru do písemné podoby. Provedení transkripce je podmínkou pro podrobné vyhodnocení. Zachycovali jsme přitom všechny možné dialekty a jazykové prvky. Druhým krokem, jak nastarto-





Tabulka č. 1: Strukturovaná mapa (Vlastní výzkum, 2020)

<b>Individuální lidské složky</b>	<b>Kolektivní aktéři</b>	<b>Diskursivní konstrukce jedinců a kolektivních lidských aktérů</b>
Žák s poruchami autistického spektra Učitel Asistent pedagoga Intaktní spolužáci Ředitel Matka	Třída Rodiče Pracovníci SPC	Spokojený žák Zkušená asistentka Běžný žák Žák jako originalita Komunikativní žák Průměrný žák Upřímná učitelka Čitelná učitelka Připravený žák Problémový žák Dobrý pedagog Emočně labilní žák
<b>Připravenost učitelů na výuku žáka s PAS</b>	<b>Komunikace s žákem s poruchami autistického spektra</b>	<b>Podpůrná opatření</b>
Malá teoretická připravenost Neznalost očekávaného Samostudium z literatury	Soulad v porozumění Přímé dotazy ze strany žáka Schopnost dohody Komunikativní přístup žáka	Přehledové karty učiva Strukturované učení a vizualizace Vhodné místo ve třídě Zkrácené učivo Minimální doporučené výstupy Podpora asistenta Relaxační pauzy Využití názorných didaktických pomůcek
<b>Okolnosti, ztěžující edukaci žáka s PAS</b>	<b>Faktory, ovlivňující kvalitu výuky</b>	<b>Osvědčené pedagogické strategie</b>
Odmítavé a negativní chování k asistentce Snížené soustředění Odmítání izolace Selhávání při neúspěchu Potíže v sociálních dovednostech Potíže s emocionálními projevy Frontální výuka	Touha zvládat to, co ostatní Vhodné postupy ve výuce Potřeba znalosti očekávaného Pravidelná domácí příprava Schopnost žáka zvládnout osamostatnění Kvalita schopností a dovedností učitele Soulad asistenta pedagoga s žákem Schopnosti a dovednosti asistenta pedagoga Přijetí žáka třídou Doporučení a spolupráce	Plánování a příprava výuky Vlastní výroba pomůcek Znalost potřeb žáka a jeho limitů Používání motivace Odměna za činnost Individuální přístup a práce s žákem Pedagogická podpora a kontrola Vypěstovaná důvěra Prevence negativních situací

	s odborníky Spolupráce s rodiči	
--	------------------------------------	--

Barevně odlišená je ta kategorie, kterou budeme interpretovat v rámci relační mapy v podkapitole 5.1. Nejdříve však detailněji nahlédneme a seznámíme se s jednotlivými kategoriemi, které nám vznikly po otevřeném kódování, a ze kterých budeme ve výzkumu vycházet. Vytvořily jsme devět kategorií, které jsou obohaceny o základní kódy neboli také elementy. S pojmem elementy budeme dále pracovat. První kategorií jsou *Individuální lidské složky*, které zohledňují všechny aktéry našeho výzkumu. Jmenovitě žáka s poruchami autistického spektra, jeho matku, učitele, asistenta pedagoga, intaktní spolužáky a ředitele školy. Ti všichni jsou hybateli našeho výzkumu. Krom nich však ještě vstupují do interakce také *Kolektivní aktéři*, jimiž v našem případě byla stanovena třída, rodiče a pracovníci SPC. Z rozhovorů navíc vznikla kategorie *Diskursivní konstrukce jedinců a kolektivních aktérů*, v níž se prolínají účastníci edukačního procesu s různými vlivy na utváření vztahů mezi jedinci. Kategorie *Přípravenost učitelů na výuku žáka s poruchami autistického spektra*, jenž nám odhaluje neznalost očekávání, malou teoretickou připravenost a čerpání informací převážně formou samostudia z literatury. Pátá kategorie pod názvem *Komunikace s žákem s poruchami autistického spektra* v sobě obsahuje komunikativní přístup žáka, přímé dotazy ze strany žáka, soulad v porozumění a schopnost dohody. Třetí kategorií jsou *Podpůrná opatření*, která představují podporu pro práci pedagoga s žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit jeho průběh. Tuto kategorii podle výpovědí participantů odhalují elementy v podobě strukturovaného učení a vizualizace, přehledových karet učiva, názorných didaktických pomůcek, vhodného místa ve třídě, ale také zkrácenou verzi učiva a podporu asistenta pedagoga, relaxační pauzy a zahrnují minimální doporučené výstupy na konci školního roku, jak nám odhalili naši participanti. *Okolnosti, ztěžující edukaci*, které přinesly elementy o odmítání a negativním přístupu k asistentce pedagoga ze strany žáka s poruchami autistického spektra, snížené soustředění a odmítání izolace ve výuce, selhávání při neúspěchu a potíže v sociální a emocionální oblasti. Mnoho elementů nám vyvstalo v osmé kategorii pod názvem *Faktory, ovlivňující kvalitu výuky*, přičemž rozkrývají, jaké okolnosti mohou mít vliv na kvalitu výuky pohledem učitelů. Nejčastěji zmiňovanými byl element spojený s potřebou žáka s poruchami autistického spektra znát přesný průběh nadcházejících činností, teda potřeba znalosti očekávaného, touha žáka zvládat to, co zvládají i ostatní intaktní spolužáci, vhodné postupy ve výuce, pravidelná domácí příprava. Často podotýkaným činitelem byl element o schopnosti žáka zvládnout osamostat-

nění. V rámci sebereflexe participanti ukazovali na významný prvek, a to na vlastní kvalitu schopností a dovedností, soulad a porozumění asistenta pedagoga s žákem, také jeho schopnosti a dovednosti a z pohledu sociálního začlenění přijetí žáka intaktními spolužáky. Účastníci našeho výzkumu nejednou přikládali význam také spolupráci s rodiči a kooperaci s odborníky speciálně pedagogického centra a jejich cenná doporučení. A následuje poslední devátá, stěžejní kategorie s názvem *Osvědčené pedagogické strategie*. Zde nám participanti odkrývají své postupy, které zařazují mezi své činnosti při výuce žáka s autismem. K nim náleží především plánování a příprava výuky spolu s výrobou vlastních pomůcek, přičemž musí nutně vycházet ze znalostí potřeb žáka a jeho limitů. S tím úzce souvisí jejich schopnost v používání motivace a následné odměny za žákův výkon. Ať už pedagog pracuje formou individuálního přístupu a práce s žákem, vždy dbá na větší pedagogickou podporu žákovi a jeho průběžnou kontrolu. Participanti podtrhují ve svém vyjádření význam vypěstované důvěry a z pohledu znalosti žáka také schopnost prevence negativních situací.

## 5 INTERPRETACE DAT

Na základě šesti rozhovorů s učiteli základních škol přistupme tímto přímo k jádru našeho výzkumu, tedy představme si, jaké poznatky a specifika učitelé v edukaci žáků s poruchami autistického spektra zaznamenali a pojdme zkonstituovat shluky situačně podmíněných vztahů mezi klíčovými elementy situace inkluzivního vzdělávání žáka s poruchami autistického spektra v prostředí základní školy a pochopit, jak se navzájem ovlivňují. Na tuto kategorii osvědčených pedagogických strategií se zaměřujeme proto, že šlo o vysoce nasycené téma, v jehož kontextu účastníci nejčastěji konstruovali své zkušenosti s edukací žáka s poruchami autistického spektra v základní škole hlavního vzdělávacího proudu.

### 5.1 Situační analýza zaměřená na osvědčené pedagogické strategie uplatňované vůči žákovi s poruchami autistického spektra v základní škole hlavního vzdělávacího proudu

Ústřední účastník výzkumu<sup>10</sup>, tedy učitel, přináší informace o žákovi s poruchami autistického spektra z edukační reality a praxe. Proto se cíleně podíváme drobnohledem právě na jeho působení ve výuce žáka s poruchami autistického spektra v kontextu podmínek základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Rozborem vzájemných vztahů mezi elementy z uspořádané mapy jsme vytvořili relační mapu, která je zde přiložena na obrázku č. 2:

---

<sup>10</sup> V následujících řádcích, v nichž čerpáme z výroků a informací aktérů našeho výzkumného šetření, použijeme pro přesnější zaměření odkaz na autora výroku v podobě velkého písmene, značící jeho označení ve výzkumu a číslicí, která určuje lokalizaci výroku v transkriptu.



shodně a upřímně hovoří další učitelka: „*moje připravenost, když se bavíme zpátky o minulosti, moc nebyla, protože na vysoké škole jsme se moc nedozvěděli*“ (N1).

S pocity nedostatečné přípravy pro práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami přicházelo u učitelů rovněž vnímání **neznalosti očekávaného**. Učitelka příkladně sděluje: „*kdy jsem do toho spadla, de facto, že žák se u mě ve třídě vyskytl, netušila jsem to ze začátku vůbec*“ (J1). Svou informaci ještě dále upřesňuje: „*protože já jsem vůbec netušila, kromě toho, že něco přečtete, co to je mít žáka a někoho blízkého jsem neznala, vůbec autistu*“ (J1). Své pocity z obávané neznalosti očekávaného ještě více komentuje a vysvětluje: „*Ten první žák, to bylo úplně pro mě něco, jo? Ale já jsem vůbec nevěděla jako, co mám čekat, jestli mě to třeba nebude spolupracovat jako, jestli se nebude vztekat nebo prostě, tam bylo ještě porucha ve vzdělávání, no to já nevím, jestli nerozhodí tu třídu, já jsem, víte, rozumíte mě, já prostě, že jsem... nejhorší je nepoznané*“ (J24). Velmi podobně hovoří učitelka, která také prvotně pocítovala svou nepřipravenost k výuce žáka s poruchami autistického spektra a současně dodává: „*Takže vůbec jsem nevěděla, co mě čeká*“ (B1). A do třetice nám svou neznalost z očekávání potvrdila učitelka: „*Myslím si, že dokud jsem neměla děti s nějakým takovým dle problémem ve třídě, tak jsem nevěděla, co mám očekávat, jak se budou chovat, jak na ně mám reagovat, jak vůbec mám tu hodinu koncipovat*“ (N1).

Jak nedostatečnou teoretickou připravenost, tak svou neznalost z očekávání práce s žákem s poruchami autistického spektra se učitelé snažili řešit dodatečným **samostudiem**, a to především **z literatury**. Jedna z učitelek pouze krátce informuje: „*dostala jsem literaturu*“ (J2). A později svou informaci zpřesňuje: „*já jsem si to nastudovala z literatury, já už teď nevím z které, ale oni mě donesli (ze školy), takže jako nějaké samostudium to bylo. Na internetu jsem vyhledávala ty věci, četla jsem i na internetu jsou takové ty příběhy o těch dětech*“ (J3). Další učitelka vyhledávala nové informace od svých zkušenějších kolegů i samostudiem: „*Nějaké informace jsem dostala od předešlých kantorů nebo předešlé kantorky a něco jsem si načetla*“ (B1). Poznatky z literatury měla i jiná učitelka, která nám sdělila: „*takže pouze z literatury, co jsme si kde přečetli a to byla jen teoretická fakta*“ (N1).

Přesto, že někteří z aktérů našeho výzkumu neabsolvovali odpovídající přípravu pro edukaci žáka s poruchami autistického spektra a ani neměli povědomí o tom, co mají očekávat, věděli, že před začátkem svého pedagogického působení musí provést **plánování a přípravu výuky**, neboť se z podstaty speciálních vzdělávacích potřeb žáka často liší od plánu vzdělávání intaktních žáků. Někteří učitelé přímo uvedli, že předně musí vycházet

z doporučení speciálně pedagogického centra, coby školského poradenského zařízení, které upravuje vzdělávací plány a poskytuje metodickou a další pomoc pedagogům, jak můžeme vidět v relační mapě a jak dokládá následující výrok učitelky: „z poradny nám přišly poměrně podrobné informace“ (N5). Nebo: „No, organizace výuky, tam je to přímo napsané, jaká opatření máme zajistit“ (J8). A zároveň dodává, že před výukou přemýšlela, jaký bude průběh vyučování: „Takže co jsem vždycky u sebe brala za nejdůležitější, že jsem to musela mět promyšlené“ (J13). Jako zásadní předpoklad pro úspěšnou výuku vidí v přípravě také jiný učitel: „tam je důležité nebo zase bych řekl nezbytné, je naplánovat si dopředu tu výuku, udělat si přípravu, v té přípravě, tu přípravu potom nebo tu svou představu o tom, jak by ta vyučovací hodina měla vypadat“ (L4). Učitel dále dodává, že je důležitá i komunikace s asistentkou, coby dalším stěžejním lidským aktérem vstupujícím do edukace žáka s poruchami autistického spektra, která by učitelem s plánem a přípravou výuky měla být seznámena: „to znamená říct jí, jak si představuji, že by to mělo vypadat“ (L4).

Pro kvalitní výuku a zohlednění všech speciálních potřeb žáka s autismem je důležité použití speciálních didaktických **pomůcek** a jejich **vlastní výroba**. Potřebu využití pomůcek ve výuce pedagog spojuje s doporučením školského poradenského zařízení, jak současně vysvětluje: „to je podpůrné opatření, to tam máme vždycky doporučení, ty pomůcky nám taky říkali, co nejvíc jim dávat, což to mají i žáci, kteří mají nějaký problém ve vzdělávání“ (J8). Na rady ze strany školského zařízení odkazuje i jiný učitel: „To znamená, že to SPCčko, které má v drtivé většině aspoň nebo u nás, absolutně na starosti tyto žáky, tak přizná pomůcky“ (L3). Tento učitel předkládá uplatnění pomůcek jako základ pro výuku: „Potom velmi zásadní je taky podpora pomůckami“ (L3). Využití pomůcek za stěžejní ve výuce považuje a několikrát o nich opakovaně hovoří učitelka: „pomůcky, to je pro mě začátek, kromě těch střídání ještě tohle je důležité..., žáci potřebují speciálně upravené pomůcky..., řeknu toto je dobrá pomůcka, kterou já a toto je přesně ta názornost, kde on to vidí – vizualizace. Klidně je dobré, když to vytvoří pedagog“ (J8). A dále specifikuje: „využíváme pomůcky, vlastní karty měl s přehledy učiva, didaktické hry jsme zapojovali, na nástěnkách včetně obrázkového rozvrhu hodin“ (J13). Pomůcky k výuce si mnohdy učitelé nebo asistenti vyrábějí sami, jak také dokládá výrok: „já jsem udělala speciální lístky, nakreslila jsem mu obrázky takové, úplně ta názornost, vizualizace, co je potřeba“ (J5). Přitakává i učitel: „samozřejmě leccos si dokáže učitel nebo asistent vyrobit sám“ (L3). Ve spolupráci s asistentem pedagoga učitel občas deleguje výrobu pomůcek na asistentku: „Pokud bychom k tomu potřebovali nějaké pomůcky, které nemáme k dispozici,

*tak ji poprosit o to, aby je vypracovala, dát jí instrukce k tomu, jak by měly vypadat“ (L4). Nebo jiná učitelka uvádí: „On má konkrétně pomůcky, které mu vyrobí paní asistentka a my vlastně, vyrobíme“ (B3). A dále upřesňuje a vyjmenovává typy pomůcek, které si ve škole sami vyrobí: „Takže přehledové karty učiva, tomu hodně pomáhá, přehled hodin, které následují, v matematice bez pomůcek, bez počítačů, by se zatím neobešel, bez sčítacího domečku, takže tyto pomůcky pro něho jsou velmi pozitivní, on s něma umí sám pracovat. Pracuje sám se sčítacím domečkem“ (B3). Takové pomůcky často prospívají i ostatním žákům, jak tvrdí učitel: „a vítaly to všechny děti“ (J8).*

Jak v případě plánování výuky, tak v kroku vlastní výroby didaktických pomůcek učitel nesmí zapomínat na **znalost potřeb žáka** s poruchami autistického spektra a **jeho individuálních limitů**. Na nutnost důkladné znalosti žákových potřeb poukazovali všichni dotázaní učitelé. Některý informant spojoval potřeby žáka se svou vlastní nepřipraveností: *„Mě, kdyby na to někdo připravil..., třeba co potřebuje ten žák, takže docela jsem se učila za pochodu. A vlastně se učíte na tom žákovi, že mu, snažíte se ho poznávat a vyjít vstříc“ (J3). Také další učitelka, která vstupovala do procesu edukace žáka s poruchami autistického spektra podle svých slov nepřipravena, zmiňuje: „tak jsem pochopila, co je nezbytné, co jsou priority pro toho žáka, aby se s ním dalo pracovat“ (N1) a také přiznává, že: „se neustále učím, protože každý je úplně jiný, každý potřebuje to své“ (N1). Všeobecně každý z našich participantů zná potřeby jednotlivých žáků, které vyučuje. Tyto se nejčastěji dotýkají **vizualizace a strukturovaného učení**, což vidíme v relační mapě. Skutečnosti dokládají svými výroky v rozhovorech, kde na dané aspekty opakovaně upozorňují: *„potřebuje vizualizace“ (J18) nebo: „ta názornost, vizualizace, co je potřeba“ (J5) či: „toto je přesně ta názornost, kde on to vidí – vizualizace“ (J8). Požadavek na vizualizaci a strukturalizaci učitel vnímá ve spojení s **využitím názorných didaktických pomůcek**, jak můžeme vidět v relační mapě: *„To znamená pro tu strukturalizaci, vizualizaci, která je nezbytná, tak jsou taky zásadní“ (L3). Stejný učitel vysvětluje důvod použití vizualizace: „Podle těch svých pomůcek vizualizačních, tak on samozřejmě bude vědět, jaká to je hodina dopředu“ (L4). Potvrzení o užívání vizualizace dokládá další výrok jiné učitelky: „všechno učivo má i vizualizované na takových kartách s přehledem učiva“ (N6), čímž nám vyvstává nový element v relační mapě, a to **přehledové karty učiva**. Učitelka znovu upozorňuje na vizualizaci, avšak tentokrát i ve vztahu k ostatním žákům: *„je tam zvýšená podpora právě vizualizace, což si myslím, že pomáhá právě i ostatním“ (N7), čímž nám vzniká spojení s elementem **běžný žák**.****



Pokud ještě zůstaneme u elementu vizualizace a strukturovaného učení a zaměříme se na základě výpovědí participantů na jeho vztažnost k potřebám žáka s poruchami autistického spektra, získáme od učitelů mnoho poznatků z jejich vyjádření. Lakonicky vyslovuje tuto nezbytnost učitelka: „*musí mět strukturalizaci*“ (J4) nebo jiná učitelka s výrokem: „*takže on má tu svoji strukturu*“ (B4), dále pak: „*vím, jak strukturovat hodinu*“ (N3) anebo: „*opravdu ten režim jasný, strukturovaný*“ (A8). I jiná učitelka potvrzuje požadavek strukturalizace pro žáka s autismem: „*Strukturované učební pomůcky, které používáme, přehlednost*“ (E3). Další učitel slučuje strukturalizaci a prostor: „*strukturalizace prostoru*“ (L4). Nutnost strukturalizace ve výuce přisuzuje učitelově znalosti metod a organizačních forem: „*mezi které právě v první řadě u těch žáků patří zásady strukturovaného učení*“ (L3). Strukturalizaci chápe i další učitel jako vzor pro způsob vedení výuky: „*Takže má to jasnou strukturu, danou, podle které my vlastně jedeme*“ (B6). Z výroku této učitelky, která vysvětluje důvod strukturalizace, můžeme vysledovat, že ta je původcem **žákovy spokojenosti**: „*Vedu ho hodně strukturovaně, to znamená, že má řád, většinou má řád, je to strukturované, jasné, dané pokyny, ne každá hodina je samozřejmě stejná, ale ten řád tam je a ta struktura, protože těm autistům to dělá dobře*“ (B6).

Od učitele dále na základě jeho výpovědí přejímáme novou informaci, že pro žáka je potřeba strukturalizace vhodná ve spojitosti se **schopností žáka zvládnout osamostatnění**, což zároveň uvádíme v relační mapě: „*Takže ta hodina je většinou vedena opravdu strukturově. Jasně dané pokyny, aby on už se hodně osamostatňoval*“ (B6). Strukturalizaci učitel vnímá také ve vztahu k činnostem, nejen v pohledu na samotnou výuku: „*týká se to třeba i strukturalizace aktivit*“ (J8). A současně varuje před možným stresem žáka, pokud nebude strukturalizace naplněna: „*Protože tak má stres, to jsem vám už zrovna říkala, ta strukturalizace aktivit a doba*“ (J8). Potvrzení žakových potřeb v podobě vizualizace a strukturalizace učitelka zaznamenala od odborníka ze školského zařízení, který měl žáka ve své evidenci, a který do školy a do výuky docházel ke konzultacím: „*ještě jsem musela mět tu vizualizaci, což mě opravdu paní, co za mnou chodila jako do hodin, říkala, že všechno, a to přišla někdy nečekaně, že všechno vizualizované, že je to promyšlené, že je tam strukturalizace činnosti*“ (J13). Participantka nám tímto ukazuje na element **doporučení a spolupráce s odborníky**, což můžeme vidět v relační mapě. Na kladnou odezvu ze strany intaktních žáků poukazuje učitel rovněž ve využití strukturalizace, a to nejen u žáka s poruchami autistického spektra, což lze vnímat jako jeden z benefitů inkluzivně koncipované edukace: „*mají taky nějaké své jako individuální potřeby a taky mají rádi,*

*když je to všechno strukturované, a když je jim to jasné, akorát prostě nemají žádnou diagnózu“ (A9).*

V rámci elementu **znalost potřeb žáka a jeho limitů** zjišťujeme z výpovědí aktérů výzkumu, že krom strukturalizace ve výuce poukazuje učitel ohledně žákových potřeb na **podporu** ze strany **asistenta** pedagoga: *„další předměty on zvládá téměř s těmi dětmi, samozřejmě s podporou paní asistentky“ (B4).* Na nutnost spolupráce s asistentem pedagoga poukazoval učitel: *„velmi často je nezbytná tady podpora asistenta“ (L2)* a tu zařazuje stejný učitel mezi stěžejní podpurná opatření, jak lze vidět v relační mapě: *„mezi určitě nejdůležitější podpurné opatření těchto žáků je asistent pedagoga. Velká část těchto žáků, oni samozřejmě nemají všichni přiznaného asistenta, ale velká část těchto žáků bez podpory asistenta pedagoga by velmi, velmi obtížně fungovala“ (L3).* Totožně jiný učitel sděluje jako první potřebu asistenta pedagoga a zároveň tuto svou volbu zdůvodňuje: *„asistent pedagoga je pro mě velmi výhodná věc, protože pokud není den, potřebuje klid na práci (žák), je lepší, když můžou na chvíli odejít, můžou využít relaxační chvíli nebo prostě si ten asistent může k tomu žákovi sednout a může prakticky s ním pracovat“ (E3)* a podporu asistenta pedagoga učitel hodnotí výrokem: *„asistent pedagoga je u mě na prvním místě“ (E3).* Bez spolupráce a podpory asistenta pedagoga by výuka žáka s autismem pravděpodobně nebyla možná, což dokládá jiný učitelův výrok: *„Přiznávám, že hlavní práce je právě na práci asistentky“ (N1)* a upřesňuje činnost asistentky: *„Pak nechávám ten začátek práce na paní asistentce. Když je schopen pracovat sám, tak paní asistentka pracuje s někým jiným“ (N8).* Další učitel popisuje, jak ve výuce funguje kooperace asistenta pedagoga a žáka a zohledňuje současně **zkrácené učivo**, jak vidíme v relační mapě: *„se bude třeba celý čas té hodiny vzdělávat s tou s podporou asistentky a s celou třídou, anebo, což taky jako nastává, zda se bude vzdělávat s podporou asistentky, v podstatě na částečně na kvantitativně jiném množství učiva“ (L4).* Podporu asistentky pedagoga si cení i učitelka, která vyzdvihuje především její erudovanost, když: *„minulý rok mohla vlastně spolupracovat s asistentkou pedagoga, která byla taky dostatečně zkušená, věděla, o čem je řeč“ (E2),* čímž nás přivádí k elementu **zkušená asistentka** z diskursivních konstrukcí. Nedoceňitelnou pomoc asistentky učitelka vztahuje k **prevenci negativních situací**, v nichž by se žák mohl ocitnout v případě dyskomfortu: *„bez asistentky bych si to neuměla představit..., a když se dostane do situace nekomfortu, tak já nemám ten prostor to tam úplně řešit“ (N9).* Na řešení nestandardních situací z kompetence asistenta pedagoga se spoléhá učitelka, když vyjadřuje svou „sehranost“ s asistentem: *„už je to o takové nonverbální komunikaci taky s asistentem pedagoga, který, s kterým možná máme už jenom očním kon-*

*takt, který je s ním blíž, vidí třeba ten tonus, napětí“* (E5). Pozitivní zhodnocení individuálního přístupu asistentky k žákovi s poruchami autistického spektra učitelka zmiňuje vzhledem k pokroku ve vzdělávání žáka: *„pokud tam máme asistentky, tak si myslím, že je to fajn, že ty děti můžou, jsou i tlačeni těmi okolnostmi trošku dál a taky k vyšším možná výkonům“* (N12). Jak lze vysledovat z výroků jiného učitele, podporu asistenta pedagoga je u žáka využito také v komunikaci: *„u těch pasivní typů zase velmi zásadní je ta podpora toho asistenta, protože s tím on přichází do komunikace“* (L2).

Avšak od některých učitelů jsme se dozvěděli, že někdy se může jednat i o zcela protichůdné situace, neboť žák s poruchami autistického spektra projevoval také **odmítavé a negativní chování k asistentce**, což můžeme klasifikovat jako prvek, který ztěžuje edukaci žáka, například: *„Jo, odmítal jeden žák zase paní asistentku, ale to byla komunikace její a ne moje“* (J5) nebo z jiné zkušenosti uvádí: *„když ta paní asistentka s ním nemohla spolupracovat, nebo odmítal s ní nic, tak jsem prostě to převzala“* (J11). Z projevů odmítavého chování k asistentce ze strany žáka s poruchami autistického spektra uvádí konkrétní ukázkou: *„No paní asistentka mu řekla, že si bude chystat všechny věci a on řekl, že nebude..., prostě musíš, protože paní učitelka přijde a co? A on to prostě začal shazovat“* (J17). Postřeh z výuky, kdy žák projevoval nelibost k asistentce, uvádíme z výroku: *„nechce pracovat, někdy dává najevo, že se mu to nelíbí, že toho má plné zuby, je nepříjemný na paní asistentku“* (B7). Také další učitelka má podobnou zkušenost: *„když není ochoten vlastně spolupracovat s nikým, téměř ani s paní asistentkou“* (E5).

V rámci elementu **znalost potřeb žáka a jeho limitů** se jako klíčová ukázala také jejich specifikace ze strany učitele. Pro podporu žakovy úspěšnosti a výsledků ve vzdělávání učitel hledá cesty, protože zná jeho limity: *„Snažím se najít věc, kterou zvládá, ve které je dobrý, abych ho měla možnost nechat vlastně v té třídě možnost vyniknout“* (E5). Podobně jako jiný participant výzkumu si je vědom potřeby znalosti žakových limitů: *„brát nějaké ty jeho limity v úvahu“* (A7). Svůj pocit jistoty ve znalosti žáka a jeho potřeb dokládá informací: *„rozumí to, co po něm chci, kdy já vím, že já mám dávat krátké pokyny, vím, kolik času asi potřebuje na tu práci, vím, kde jsou úskalí“* (N3). Nebo výrok: *„tam je potřeba vědět, jak vydrží žák pracovat, co je pro něho prioritou, co dělá rád“* (E4).

Z rozhovorů dále vyplynulo, že z hlediska kvality edukačního procesu žáka s poruchami autistického spektra je významná potřeba, a to znalost budoucích aktivit, my jsme ji nazvali **potřeba znalosti očekávaného**. Tímto nám informanti výzkumu představují své pedagogické působení ve výuce žáka s poruchami autistického spektra. Ve svých výpovědích učitelé informovali, že právě neznalost či nevědomost průběhu budoucích činností

může značně ovlivnit kvalitu výuky, jak si ukážeme v následujících výrociích učitelů. Seznámení předem s plánovanými aktivitami ve výuce je podle učitele potřebné z důvodu orientace, jak následně vysvětluje: „*A navíc potřebuje tu orientaci, každý žák to potřebuje. A nemůže ho překvapit, že z ničeho nic přijdete a řeknete: ‚ted’ všichni budeme dělat to‘*“ (J4). Jak tvrdí dále o žákovi s autismem: „*Měl by vědět, co bude dělat, kdy bude činnost probíhat, kdy, jak dlouho, proč to bude dělat, jakým způsobem to budeme dělat*“ (J4) nebo: „*oni musí vědět, proč to dělají*“ (E5). O obeznámení žáka s nadcházející vzdělávací činností, čímž je rozcvička, cvičení, procvičování i skupinová práce, informuje jiná učitelka: „*Ví, že na začátku hodiny je nějaká třeba rozcvička nějakým způsobem a pak následuje určitá další část hodiny, cvičení, procvičování, skupinová práce ve dvojicích*“ (B6). Tuto potřebu potvrzuje svým výrokem jiný z učitelů: „*samozřejmě na začátku té hodiny je třeba nebo ještě před tou hodinou je třeba mu říct, co se bude dít, aby on věděl*“ (L4). Shodně tento poznatek zaznamenáváme od další aktérky výzkumu: „*musím seznámit na začátku, co budeme dělat*“ (E5) nebo: „*způsob výuky věděl dopředu, věděl den dopředu, potom ráno a při zahájení hodiny ještě pro jistotu říct, podívejte se, dneska se budeme učit*“ (J13). Důležitost potřeby znalosti očekávaného učitel zdůrazňuje opakovaně: „*A navíc dopředu by měl ten žák vědět čas a od kdy do kdy a proč to dělá, aby mu to bylo jasné. Protože pak má stres*“ (J8). Čímž logicky chce předcházet negativním reakcím, které mohou ztěžovat edukaci.

Jiný učitel si všimá z hlediska znalosti potřeb žáka dalšího činitele, který může ztěžovat edukaci, a to konkrétně **sníženého soustředění**: „*tak on už je trošičku mimo a není schopen se v tom vyučování jakoby soustředit..., a někdy ho rozhodí i třeba, když jsou nějaké problémy ve třídě mezi ostatními dětmi*“ (B7). Jindy učitel vysleduje, že žáka ovlivní i to, jak se ráno vzbudí: „*ten žák, jak se rozladil, jak se probudil a nasnídal, tak všechno. Jo, a jakmile vyhodnotí třeba nějaké rozrušení i rozptýlí ho cokoliv. Ten žák má prostě poruchu soustředění*“ (J17). Učitel na žákovi pozná, kdy se nedokáže soustředit na výuku a někdy jeho schopnost soustředit se nemá spojitost se školou. Tady snížené soustředění má svůj původ v těšení se na oblíbenou rodinnou aktivitu a žák upozaduje školní výuku, čímž můžeme nalézt spojitost s **potížemi s emocionálními projevy**, jak dává učitel příklad: „*na něho působí třeba, i když oni jedou lyžovat s rodinou a maminka mu to třeba řekne tři dny předem, tak on už je trošičku mimo a není schopen se v tom vyučování jakoby soustředit. On už se na to tak těší, že třeba ty poslední hodiny už se s ním nedá moc pracovat.*“ (B7). Na snížené soustředění žáka poukazuje učitelka, která zdůvodňuje tuto změnu možnou únavou: „*na něm je ta únava víc vidět, je víc vyčerpaný, takže jeho soustředění*

*a každý žák to má, jiné autista, a každý je jiný, ale rozhodně bysme tomu měli vždycky předejít u toho žáka“ (J8). Jiný důvod pro pokles soustředění může být spojen s usazením žáka a jeho **vhodným místem ve třídě**, jak reflektuje učitelka. Citujeme: „*Když sedí vzadu, je velký, není dobře, nedává pozor, víte, že tady tito mají poruchu soustředění“ (J12) a podává současně doporučení: „Někdy musíte vycházet vždycky, co je pro toho žáka dobré... Musíte přemýšlet, jak co se vám osvědčí a co je pro toho žáka nejlepší“ (J12).**

Již jsme výše zmínili element s názvem **zkrácené učivo**, ke kterému nyní blíže nahlédneme, neboť tento element byl konstruován i ve smyslu podpory ze strany asistenta pedagoga. Jedná se o důležitou formu podpůrných opatření, která má vazbu na speciální potřeby žáka ve vzdělávání. Na zkrácení učiva v případě žákovy potřeby upozorňuje participant: „*máme zkracovat čas, dobu, kdy on pracuje, že on není schopný ten žák“ (J9) nebo: „když měl třeba nějaké třeba prostě individuální prostě úlevy v něčem, tak to jsme respektovali“ (J6). Další participant výzkumu vyslovuje důležitost potřeby kvantitativně menšího množství učiva, než má běžný žák: „To znamená, že oni nemusí zvládnout tolik, co běžný žák, takže to je taky velmi důležité“ (L3) nebo: „se bude vzdělávat s podporou asistentky, v podstatě na částečně na kvantitativně jiném množství učiva“ (L4). Zohlednění žákovy potřeby o kráceném učivu komentuje učitelka se vzděláním ve speciální pedagogice: „*Někdy se dá použít vlastně také ta zkrácená práce nebo něco jiného, než dělají ostatní děti“ (E4), a která rovněž aplikuje citlivý přístup k žákovi, avšak s důrazem na dokončení zadaného úkolu: „Když vidím, že to nejde, tak prostě není problém, abychom práci zkrátili, ale zase musí se to dělat citlivě, protože ne všichni jsou ochotni pracovat až do konce. Takže vést je k tomu, že zadaná práce se dokončí, i když se může zkrátit, ale zkrácená práce se musí dokončit“ (E5).**

Ovšem ne vždy, co doporučí speciálně pedagogické centrum, musí žákovi vyhovovat a učitel hledá cesty, jak žákovi jeho výuku v základní škole v rámci jeho potřeb ve vzdělávání modifikovat s ohledem na jeho specifické potřeby. Časem velmi dobře pozná všechny jeho potřeby a někdy může změnit rozhodnutí tohoto školského poradenského zařízení o používání podpůrných opatření, v tomto případě se jedná o **relaxační pauzy**. Vztah obou elementů přenášíme do relační mapy. Učitelka podle své zkušenosti přináší radu: „*no rozhodně nenutit, ano, takže to jsem, někdy musíte uvažovat a ne se striktně držet pravidel“ (J15). I další učitelka zaznamenala odlišnou žákovu potřebu oproti doporučení ze speciálně pedagogického centra: „bude nejlepší, když třeba odejde si zrelaxovat k paní psychologce mimo třídu, mimo kolektiv. To potom odmítal“ (A3). Nebo jsme zaznamenali podobný poznatek o žákových potřebách ve výuce od další aktérky našeho výzkumu: „*ne-**

potřebuje žádné oddechové chvilky, které bychom mu dávali“ (B4). A naopak jiný učitel právě z pohledu potřeb žáka s poruchami autistického spektra si je vědom žakových rozdílných požadavků ve vzdělávání: „Samozřejmě s důrazem na častější relaxační chvilky“ (L4). Využití relaxační pauzy jako prospěšné pro žáka vnímá další učitelka: „je lepší, když můžou na chvilku odejít, můžou využít relaxační chvilku“ (E3).

Své zkušenosti s edukací žáka s poruchami autistického spektra učitel dokladuje svou znalostí potřeb žáka ve spojení s **používáním motivace**, což je další element naší relační mapy. Z výpovědí účastníků výzkumu můžeme číst, že učitel si je vědom, že motivace je pro žáka velmi důležitá a pro jeho efektivnější výkony ve škole je žádoucí jejího používání. Způsob použití motivace je u každého z učitelů odlišná a opět vychází z potřeb žáka. Některému žákovi vyhovuje pochvala, jinému známka nebo individuální přizpůsobení v podobě oddechových chviliek či možnost čtení v časopisu. Zkrátka učitel musí dobře znát žakovy individuální potřeby a v souvislosti s tím volit vhodné formy motivace, jak příkladně apeluje učitelka: „proto potřebuje podporu učitele, individuální, pochvalu za individuální pokrok, ústní hodnocení a různé takové ty motivační věci“ (J18). Učitel uvádí příklad motivace pro žáka a rovnou spojuje několik elementů z naší relační mapy. Jedná se o motivaci, zkrácené učivo a relaxační pauzy. Dozvídáme se konkrétně: „S motivací samozřejmě v podstatě silnou, protože třeba tento žák, víme od maminky, má rád třeba lego příběhy, to znamená, on pokud splní určité množství toho učiva, které je samozřejmě menší než u jiných žáků, tak dostává možnost právě té relaxační chvilky k tomu, aby si četl v těch katalogích“ (L4). Potřebu motivace považuje jiná učitelka za prospěšnou: „ted'ka se ti to povedlo, ted' už ti to jde, prostě ted' ti napíšu pochvalu za to, že už konečně, prostě je to úžasné a toto je potřeba“ (J14) nebo učitel podpoří např. žákův pokrok, snahu soustředit se či obyčejnou chuť do práce: „pochválím to dítě, je úplně šťastné“ (J13) či: „dát jedničku je někdy dobré za individuální pokrok, jo, prostě nebo pochvalu, že už prostě se víc soustředí, nebo že mě ti žáci odmítají někteří pracovat“ (J13). Znamka jako motivace funguje i v případě jiného žáka: „pro něho je motivace známka. Pro něho je motivace dobrá známka“ (B5). Způsob motivace jako příslib budoucích aktivit žáků, které mají v oblibě, využívá další učitelka: „ted' si budeme procvičovat a potom si zahrajeme třeba hru didaktickou, oni se těší, když si třeba pohnem, stihneme toho víc“ (J14). Učitel si všimá deficitů v oblasti smyslového vnímání a poruch v emocionálním prožívání, a proto zdůvodňuje potřebu motivace pro tohoto žáka: „proto potřebuje podporu učitele, individuální pochvalu za individuální pokrok, ústní hodnocení a různé takové ty motivační věci“ (J18). Někdy přenechá učitel proces motivace žáka na asistentovi pedagoga, který je

v užším kontaktu s žákem, aby předešel jeho negativním reakcím, plynoucí z jeho nespokojenosti, která může mít různé důvody: „*asistentka bud' mu dá jiný úkol, nebo jdou do jiné místnosti nebo se snaží ho jinak namotivovat*“ (N9). Učitelé se stále učí „číst“ ve svém žákovi. Občas si ani oni nevědí rady, jak správně motivovat žáka k aktivitě, když si příkladně posteskla učitelka: „*tam byl malý problém, protože se mu nechtělo manuálně pracovat, to není úplně jeho parketa. A tam se trošku, tam nám to trošku teda selhávalo, ale nedošla jsem ještě úplně na to, jakým způsobem ho tam namotivovat*“ (A6).

S motivací velice úzce souvisí také **odměna za činnost**, jak jsme již výše podotknuli. Zamysleme-li se na základě získaných dat nad používáním odměn ve výuce, můžeme vydedukovat, že žákovi s poruchami autistického spektra, který nemusí vnímat smysl svého vzdělávání právě z podstaty svého postižení, může učitel nabídnout tuto formu ocenění za odvedenou práci ve výuce. Žák s poruchami autistického spektra ke své aktivitě ve výuce potřebuje jak motivaci, tak následnou odměnu, jak jsme z rozhovorů s učiteli zaznamenali. Učitel konkrétně dává příklad, že žák za odměnu obdrží oblíbený časopis: „*on musí vědět, že něco zvládne a pak má třeba pauzu. V té pauze dostane časopis, který on má slíbený, ví, že chvíli si odpočine*“ (B4) nebo stejný postup popisuje učitel, když žákovi poskytuje za odměnu formu odpočinku: „*on, pokud splní určité množství učiva, které je samozřejmě menší než u jiných žáků, tak dostává možnost právě té relaxační chvíli*“ (L4), kdy učitel ve své strategii využívá prvky z podpůrných opatření, konkrétně zkrácené učivo a relaxační pauzu. Určitý model odměn používá i jiný učitel: „*má motivační smajlíky, kdy za každou hodinu podle toho, jak pracuje, tak si přišpendlí kolíček ke smajlíkovi veselému nebo smutnému a podle toho, co převažuje, tak potom jsou odměny*“ (N9). Jindy stačí jen pochvala jako forma odměny: „*tady stačí jako třeba kývnutí hlavy, pousmání nebo to se ti podařilo, vidíš, ty jsi šikovný, dneska ti to jde*“ (E6). A pro jiného žáka má náš participant připraven motivační program: „*Motivačně pochvaly vlastně na vysvědčení, motivačně pochvaly v žákovské knížce, razítka ze začátku jim dáváme, kartičky, drobné odměny*“ (J14), které žák získává za nasbírání určitého počtu bodů.

Neposledním pedagogickým postupem ve výuce je **individuální přístup a práce s žákem**. Většina z námi oslovených učitelů ve svých informacích uváděla potřebu individuálních aktivit učitele s žákem s autismem. S odůvodněním žákovy větší jistoty se vyjádřila učitelka: „*s některým jako individuální, vlastně hodinu, kde jsme si zase, aby se cítil sebejistěji, prostě to učivo znovu upevňovali*“ (J4). Učitelka tuto individuální činnost s žákem zdůvodňuje a mnohokrát v rozhovoru opakuje: „*Žák potřebuje mít nějakou jistotu, a prostě podporu a individuální přístup*“ (J4) a současně hodnotí: „*Potom je dobré,*

*když no, když mám ten individuální přístup“ (J13) nebo: „proto potřebuje podporu učitele, individuální“ (J18). Aby se však učitel mohl žákovi individuálně věnovat, je nutné zabezpečit činnost ostatních žáků ve třídě. Občas tak dochází k výměně rolí učitelky a asistentky, jak dokládá učitelka, když přitom zmiňuje důležitost souladu mezi žákem a učitelem: „Takže my si vyměníme role a já se prostě stanu ta, která bude pomáhat tomu žákovi. Ten to s vděčností vždycky přijal, protože ten vztah byl dobře nastavený a on to bral, že pomáhám ostatním dětem, tak proč bych si nesesdla i k němu?“ (J5) nebo další učitelka, která sděluje nutnou pomoc od asistentky: „samozřejmě pracuje i se zbytkem třídy, pokud já se momentálně věnuji žákovi“ (E3). Anebo podává jiný příklad: „Pracuji s ním individuálně, pracuji kolektivně ve třídě, pracuje s ním paní asistentka nebo naopak já si ho můžu vzít“ (E5). Slovy zkušené učitelky se vzděláním ve speciální pedagogice můžeme vyslechnout, že: „Určitě to chce individuální přístup, stoprocentně..., další takovou nejvýznamnější věcí je individuální přístup“ (E3). Nejvíce citovaná učitelka spojuje potřebnost častějšího individuálního přístupu s žákem s poruchami autistického spektra: „když se věnuje (učitel) tomuto problémovému žákovi aspoň třeba v té hodině, část hodiny věnuje tomu, jo, protože není dobré nechávat to jenom na těch asistentech“ (J11). Také jiný učitel připouští individuální práci s žákem v rámci výuky, a to za podmínky **pedagogické podpory a kontroly**, čímž nás navádí k novému elementu v relační mapě: „mu věnoval větší individuální pozornost, ale zapojil bych ho do běžné výuky jako jiného žáka s větší kontrolou nebo s větší mírou kontroly a s větší mírou pozornosti a individuální dopomoci“ (L4). Sporadicky, jak sám tento učitel přiznává, se žákovi věnuje, pokud se aktuálně nemusí soustředit na práci s celou třídou: „pak zase v časech práce samostatně těch ostatních žáků, ale i jindy, věnovat individuální dopomoc, kontrolu samozřejmě“ (L4). Pouze jediný učitel nepotvrdil individuální práci s žákem jako pravidelnou součást inkluzivního vzdělávání, což v relační mapě díky neredukované komplexnosti situační analýzy také reflektujeme. Učitel tuto skutečnost zdůvodňuje aktivním přístupem žáka a jeho přímými dotazy, když říká: „Vůbec tam nějak ta speciální individualizace jako neprobíhá..., v momentě, kdy něčemu nerozumí, hlásí se. Je velmi aktivní v hodinách, takže mi tam pracuje opravdu krásně a nemám potřebu nějak jinak se mu věnovat“ (A6).*

V tomto odstavci se blíže podíváme, jakým způsobem učitelé zajišťují žákovi **pedagogickou podporu a kontrolu**, zmíněnou již výše, a na kterou v rozhovorech participanti vícekrát upozorňovali. Jeden z učitelů klade důraz na společné opakování učiva a získání větší jistoty: „aby se cítil sebejistěji, prostě to učivo znovu upevňovali a já jsem mu i řekla: ‚podívej, teď to umíš, buď v klidu‘“ (J4) nebo: „ty hodiny navíc několik let,



seděli jsme vedle sebe a to, co ten žák velice rád uvítal, protože věděl, že přijde připravený“ (J5). Opět v případě spolupráce s asistentem pedagoga, který svou činnost vykonává pro všechny žáky ve třídě, může učitel svou pozornost věnovat i žákovi s poruchami autistického spektra: „dohlížet a radit těm žákům, v tom jejich vlastním vypracování“ (J11). Potřebu častější pozornosti ze strany učitele má nejen žák s poruchami autistického spektra, jak nám oznámila učitelka: „Samozřejmě jednotlivě se věnuju pomalejším dětem a stejně tak, když třeba mu něco nejde, dovysvětlím“ (A6) nebo jiná učitelka: „když už procvičujeme, tak chodím a ptám se, sleduju práci právě jeho“ (N8). Prostor pro více času věnovaného žákovi s poruchami autistického spektra učitel vidí ve výhodě menšího počtu žáků ve třídě: „že máme malou třídu, že máme možnost se právě pověnovat každému jedinci zvlášť a tím pádem i jemu“ (N9). V každém případě i další učitelka potvrzuje zpětnou kontrolu žáka: „kontrolovat si během činností, jak je zapojený, využít toho, když vlastně má svou dobrou dobu na to, aby byl schopný se vtáhnout do procesu“ (E5). Navíc dbá, aby zadaná práce byla vždy dokončena, což si v průběhu výuky opakovaně prověřuje: „Ověřovat, aby dokončil práci. Když vidím, že to nejde, tak prostě není problém, abychom práci zkrátili, ale zase musí se to dělat citlivě, protože ne všichni jsou ochotni pracovat až do konce“ (E5).

Někteří učitelé uvádějí, že pro lepší kooperaci v edukačním procesu by měla fungovat mezi učitelem a žákem **vypěstovaná důvěra**. Dozvěděli jsme se, že je to předpoklad pro otevřenou komunikaci, jak uvádí učitel: „Žák bude komunikovat, když k němu navážete vztah, a když se bude cítit dobře v tom prostředí“ (J4). A nejenom pro komunikaci, důležitost důvěry spojuje učitel s činností žáka ve výuce: „potom později, když už vás zná a jste pro něho čitelná, takže ten žák už potom správně reaguje. Ale musí získat takovou tu důvěru“ (J5). Důvěra může působit také jako prevence před negativním chováním. Podle učitelky je potřebné, aby učitel a: „žák mají tak dobrý vztah, že on se naučí v ní číst. Že ho ničím nepřekvapí, nezaskočí a protože v tom případě by hrozil třeba afekt od toho žáka a odmítavé chování a podobně“ (J5). Jindy může sloužit vypěstovaná důvěra ke **schopnosti dohody**, coby dalšího elementu v relační mapě: „že tam je už natolik vypěstovaná důvěra, kdy si požádá o pomoc, a jsme schopni se domluvit“ (N3).

Již jsme se výše zmínili o vztahu posledního elementu z kategorie osvědčených strategií učitele, a to o **prevenci negativních situací**, jež mohou nečekaně ve výuce vystat. Doplňme si, jak učitel vnímá svou činnost ve vztahu k tomuto prvku a v jakých případech se s nimi setkává. Učitelka na základě svých zkušeností upozorňuje: „Někdy se stalo, nesmíte toho žáka taky nějakým způsobem vyvést z míry. Nenechat to dojít tak dale-

ko, že ten žák, a když zareaguje, být absolutně klidný“ (J4). Při předcházení negativních reakcí učitel obdržel doporučení ze školského poradenského zařízení: „*Takže někdy tam nám doporučovali, ať se zklidňuje, že bude chodit ven, nebo že máme probrat, nebo že může chodit pozděj do třídy, když je třeba nervní*“ (J4) nebo podle dalších rad od speciálně pedagogického centra: „*cílem opatření je eliminovat únavu a stres ze zátěže a ten žák prostě je dřív unavený..., ale rozhodně bysme tomu měli vždycky předejít u toho žáka*“ (J8). Stejný učitel zohledňuje i **soulad asistenta pedagoga s žákem**, což může výrazně ovlivnit kvalitu výuky. Učitelka upozorňuje, aby nedošlo k nečekaným záporným reakcím ze strany žáka: „*tady máš vlastně svoji paní asistentku a s ní budeš tady dělat. Prostě stane se, že jí něco někdy nesejde nebo žák je rozladěný a chce sám, prostě není to za každou cenu*“ (J15). Důležitost dobře nastaveného vztahu mezi asistentem pedagoga a žáka s poruchami autistického spektra podtrhuje učitel, který sděluje a upozorňuje na element v naší relační mapě, tedy **schopnosti a dovednosti asistenta pedagoga**: „*velice důležité je, jakým způsobem si sedne ten asistent pedagoga s tím žákem s poruchou autistického spektra a jak on je vybaven schopnostma a dovednostma. O tom to je*“ (L5) nebo jiná učitelka potvrzuje stejný postřeh: „*jak si sedne s asistentem*“ (E6). A učitelka ještě přidává, že k souladu patří také důvěra: „*nebo aby měl důvěru k tomu asistentovi*“ (J17). Učitel doporučuje hlavně přemýšlet nad každým doporučením z poradenského centra, protože ne vždy je každé podpůrné opatření vhodné pro všechny žáky se stejnými potížemi. Aby proto nedošlo k případným negativním odezvám a **odmítání izolace** z kolektivu třídy, mělo by se přihlížet na přání a chování žáka: „*že je dobré třeba koutek, že je vyloučený a oni potom to zvažili a říkali ano, nenutit samozřejmě nenutit toho žáka, ten žák musí se cítit ve škole hlavně dobře a o to tu šlo právě*“ (J16). Učitelka dodává, že vždy má být učitel připraven na žákovo chování a adekvátně tomu zareagovat: „*Nebo může mít poruchu aktivity, je hyperaktivní nebo je úplně emočně labilní nebo příliš pasivní nebo někdo zase... tam, tam musíte přesně reagovat na toho žáka*“ (J18). Tato chápající učitelka žáka se specifickými projevy zohledňuje a doporučuje: „*Takže a musíte se dívat proč, když je nějaká nepřiměřená reakce i tohle a specifické chování nebo nějaké prostě ten afekt, tak musíte si přemýšlet o té příčině a vyvarovat se toho, jo? Protože on je, on to má v sobě, on za to nemůže, jo, on prostě nedokáže to vyhodnotit, on prostě třeba reaguje každý jinak ten žák, když se mu něco, prostě není vlastně spokojený*“ (J20). Podobně postupuje při edukaci žáka s autismem s ohledem na jeho individuální vzdělávací potřeby učitel (L4): „*jak postupovat dál podle toho jeho biorytmu, podle toho, jak je unavený nebo nebude, jaké budou jeho potřeby v té chvíli, jo?*“

Jak jsme se již zmiňovali, pro efektivní výuku žáka s poruchami autistického spektra je nepostradatelná pomoc a podpora ze strany asistenta pedagoga a neméně důležitý je také soulad mezi žákem a učitelem. Někteří učitelé se vyjádřili také ke komunikaci a k **souladu v porozumění** mezi učitelem a žákem. Učitel nám vysvětluje: „*Musí se přizpůsobit určité komunikace, musí si člověk ověřovat, jestli rozumí pokynům*“ (E2) a opět se opakuje ve svém vyjádření pro zdůraznění důležitosti: „*je potřeba dbát na to, abychom si ověřovali, jestli nám žáci rozumí a jestli fungují podle našich představ a jestli vůbec mají představu, co po nich chceme*“ (E2) a shrnuje: „*Vždycky musím ověřovat během toho procesu, jestli žák ví, co má dělat*“ (E5). Další aktér výzkumu popisuje, jak komunikace probíhá: „*já už jenom chodím dozorovat, a když tak se ptát, jestli je všechno v pořádku, jestli rozumí učivu*“ (N8). Učitelka, která se nám ke komunikaci zmínila, ještě přidala informaci, že je potřebné i opakované vysvětlování pro lepší porozumění: „*co musíme jim hlavně v té komunikaci s dětmi a v účasti v kolektivu pořad dokola vysvětlovat, proč je to tak*“ (E6). Jeden z informantů tvrdí, že: „*vždycky to šlo domluvit s ním*“ (J4). Zpětně stejný učitel komunikaci hodnotí: „*nenarazila jsem já, kdo se jako takhle, já v komunikaci s žákem nebo ve třídě, že bysme něco nezvládli*“ (J5) a dodává: „*ale nikdy se mě nestalo, aby to byl takový afekt, že bych já to nějak nezvládla, že jsem šla a jsme to v klidu pořešili*“ (J17). Zde vidíme posun v komunikaci ke **schopnosti dohody**, coby dalšího elementu relační mapy. Citujeme: „*to nám přijde fajn, kdy se domluvíme ohledně učiva, a formuluje, co mu vadí nebo nevadí, když se dostaneme do presu, tak je to pro mě snazší*“ (N4) nebo jiná učitelka informuje: „*jsme schopni se domluvit..., ta komunikace zrovna teď, v posledních měsících, je daleko lepší než třeba na začátku*“ (N3).

Nejeden z informantů podotkl, že žáci s poruchami autistického spektra nemají ve směr problém s komunikací, ba naopak, postřehli **komunikativní přístup žáka** s poruchami autistického spektra, jak dokládají svými prohlášeními: „*My máme komunikaci bez problémů, on se mnou komunikuje..., celkem je schopný udržet i oční kontakt, když se mnou komunikuje..., komunikace tam probíhá dobře, dokáže si říct o své věci, co potřebuje, jak je naučený, takže ta komunikace je bezproblémová*“ (B2). I další učitelka si chválí bezproblémovou komunikaci: „*nám se s ním komunikuje výborně, on je velmi komunikativní*“ (A2) a znovu potvrzuje: „*Nicméně, on funguje opravdu, říkám, i co se týče i té komunikace, velmi, velmi dobře*“ (A6). Jinou učitelku těší, že: „*oslovuje mě, že je schopen své dotazy směřovat směrem ke mně*“ (N3). Jiný učitel vysvětluje, jak se liší komunikace mezi žáky s rozdílnými typy poruch autistického spektra: „*komunikace je velmi ovlivněna tou symptomatikou toho autismu, to znamená, tím, jakým způsobem se projevuje,*

*kde jsou příznaky toho a silou té symptomatiky. Jo, to znamená, do jaké míry se to projevuje, jo? To znamená, jo, jsou nebo můžou být typy, kde ta komunikace je velmi, velmi obtížná a můžou být typy a v naší škole jsou, žáků, kde to ani nepoznám“ (L2). A další učitelka si pochvaluje i komunikaci mezi žáky ve třídě: „jako komunikace byla dobrá i mezi žáky“ (J4) a dále upřesňuje a zdůvodňuje: „Komunikace právě je dobrá i v tom, že jsme, my hrozně upřednostňujeme i děti a práci ve skupinách. Ty děti, oni spolu komunikují, oni, je to cíl právě podpořit toho žáka“ (J5).*

Všech šest participantů výzkumu jednotně zdůrazňovalo velmi potřebnou aktivní komunikaci a **spolupráci s rodiči**. Nejsdílnější z našich participantů poskytuje informaci: „je důležité opravdu spolupracovat, spolupráce s rodinou, vysvětlit si to s celou rodinou“ (J15), dokonce učitelka nabádá k aktivní spolupráci slovy: „Že důležité, říkám, potřebujeme ale spolupracovat a řešit to a vždycky se nějak, já se snažím s každým nějak domluvit“ (J16) a potvrzuje, že: „vždycky, když něco bylo, jsme si to řekli“ (J17). Stejně tak doporučuje jiná učitelka spolupráci s rodiči, když říká, že je: „nezbytně nutné spolupracovat s rodiči. Rozumět si s rodiči, v podstatě řekla bych pravdivě se informovat o tom, co, jak to vypadá ve škole, jak to vypadá doma a dokázat se domluvit“ (E4) a důležitost takové spolupráce dokonce řadí mezi faktory, které ovlivňují výuku žáka: „na tom, jak se spolupracuje s rodiči“ (E6). Podobně hovoří zkušený učitel: „ale ta výuka má samozřejmě vliv příprava z rodiny. To znamená, jakým způsobem to dítě, jakým způsobem probíhá komunikace mezi rodinou a školou a jak to dítě pracuje doma“ (L5). Spokojenost se spoluprací s rodičem vyjadřuje další učitelka: „rodiče spolupracují, tam je výborná komunikace mezi tou paní asistentkou a maminkou toho žáka, kdy oni jsou neustále ve spojení, takže paní asistentka předává každý den vlastně informace..., takže jakmile je nějaký sebemenší problém..., a je potřeba jakoby na něm zapracovat, tak ta maminka s ním pracuje tedy pravidelně“ (B9). Dobrou zkušenost má i jiná učitelka: „myslím si, že máme takové dobré rodiče, kteří jsou schopni komunikovat, a když by něco bylo, tak by se ptali“ (N11) a svou informaci dále zpřesňuje: „Myslím si, že je důležitá spolupráce rodiny..., jednotnost v tom působení je důležitá, protože když my něco chceme, aby to fungovalo, tak potřebujeme kolikrát, aby to podpořili i doma, tak myslím tím stejný způsob práce, jak tady ve škole“ (N13). Zcela ojedinělou a negativní zkušenost má poslední participantka, která není spokojena s **pravidelnou domácí přípravou**, coby novým elementem relační mapy, když říká: „tam je to horší, tam je to v podstatě nulové, takže my to doháníme ve škole..., takže u nás spíš jako jde o to, aby byla nějaká spolupráce s tou rodinou, abychom mohli prostě od něčeho se odrazit i v té škole“ (A4) a znovu si posteskuje: „no ale ono se nám to všechno

*prostě prolíná s tou komunikací s rodiči, která nám trošku selhává“ (A8). Takovým tvrzením však poskytuje potvrzení předešlých prohlášení ostatních informantů, a to, že komunikace mezi školou, respektive učitelem, asistentem žáka a rodiči, je podstatná pro úspěšnou edukaci žáka s poruchami autistického spektra.*

## 6 DISKUSE VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ

Hlavním účelem předloženého výzkumu bylo podrobně odhalit vnímání primárního vzdělávání žáka s poruchami autistického spektra pohledem učitelů. Pro tento záměr byl zvolen kvalitativní výzkum prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Jmenovaná metoda sběru dat byla zvolena cíleně z toho důvodu, že poskytla mnohá data a zjištění do hloubky zkoumaného problému. Přesto, že v minulosti se podobnou problematikou zabývalo mnoho autorů českých a zahraničních, jak jsme již zmínili, nezaznamenali jsme u nás dosud zkoumání interpersonálních vazeb a propojenosti vztahů mezi členy a prvky inkluzivního vzdělávání v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Touto prací jsme chtěly poskytnout možnost nahlédnout na provázanost lidských i materiálních faktorů, které vstupují do reality primárního vzdělávání žáka s poruchami autistického spektra, a které mohou mít zásadní vliv na úspěšnost výuky.

V následujících podkapitolách se zaměříme na diskuzi výsledků výzkumu a doporučení do praxe. Budeme srovnávat zjištěné teoretické poznatky a výsledky předešlých výzkumů z oblasti inkluzivního vzdělávání s našimi nálezy z vlastního výzkumného šetření.

### 6.1 Osvědčené pedagogické strategie, majících vliv na výuku žáka s poruchami autistického spektra v primárním vzdělávání

V rámci první a druhé výzkumné otázky, které jsme si položily, nás zajímalo, jak učitelé vnímají svou **přípravenost** na vzdělávání žáka s poruchami autistického spektra v podmínkách základních škol hlavního vzdělávacího proudu a také, jak vnímají své pedagogické postupy během edukačního procesu. S odkazem na relační mapu (obr. č. 2) jsme zjistily, že učitelé se před vzděláváním žáků s poruchami autistického spektra subjektivně necítili dostatečně připraveni, a to ani z teoretického hlediska, ale ani po praktické stránce, jak ve svých výpovědích uváděli. Učitelé, kteří své studium zaměřili na speciální pedagogiku a měli tedy možnost nabytí hlubších poznatků z tohoto oboru, rovněž nepocíťovali jistotu v začátcích vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra, kterým podle jejich slov chyběla především praxe. Svůj negativní dojem ještě navíc umocňovala neznalost z budoucího průběhu vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra, tedy co mohou očekávat, když nedokázali naplnit své představy o výuce. S takovými výsledky nás poji

výzkum Slepíčkové a kol. (2013), který rovněž deklaruje nadpoloviční počet učitelů, kterým chybí dostatečné znalosti a schopnosti pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství. Nebo další výzkum Potměšila (2010), jenž zaznamenal, že pouze poloviční počet dotázaných učitelů vstupuje do vzdělávacího procesu žáka s poruchami autistického spektra připravených. Podobně ani výzkum Kozákové, Pavlíčkové (2018) nepotvrdil připravenost učitelů po odborné stránce. A snad právě na základě argumentů učitelů o své nepřipravenosti na výuku žáka s poruchami autistického spektra volí z hlediska své potřeby vzdělávání formou samostudia z literatury, případně konzultacemi se zkušenějšími kolegy či vyhledávání dalších informací z dostupných zdrojů.

Skutečnost, že informanti našeho výzkumu nebyli ze své vlastní retrospekce dostatečně a adekvátně připraveni na vzdělávání žáka s poruchami autistického spektra, jak by asi subjektivně potřebovali a vnímali, nijak neovlivnila jejich současné poznatky a **pedagogické postupy** během edukačního procesu, což nám prokázali svými odpověďmi v rozhovorech. Někteří učitelé poukázali na potřebu přípravy a naplánování učebních kroků ve výuce s využitím didaktických materiálů, jiní se o plánu výuky před začátkem vzdělávání žáka nezmiňovali. Nutnost **přípravy a plánování výuky** ze strany učitele však nezažněla jako důležitý prvek v edukaci žáka s autismem, a to ani v metodické podpoře pro inkluzivní vzdělávání – v Katalogu podpůrných opatření (Žampachová, Čadilová a kol., 2015). Přesto považujeme navržení výuky učitelem za první krok v edukačním procesu žáka s autismem.

Stejně se participanti výzkumu vyjadřovali k **výrobě pomůcek při výuce**. Ti, kteří se o tomto doplňku výuky zmínili, je aktivně používají, otázkou zůstává, zda také ostatní nadpoloviční většina učitelů didaktické pomůcky pro edukaci žáka s poruchami autistického spektra vyrábí. Dokonce jsme se dozvěděly, že některý učitel takové prvky do edukace nezahrnoval. Svůj postoj zdůvodňoval tím, že žák je nevyžaduje.

Jak můžeme ze získaných poznatků vydedukovat, **znalosti potřeb žáka a jeho limitů** by mohlo velmi úzce souviset s kvalitou schopností a dovedností učitele, jak nám svými poskytnutými informacemi sami aktéři výzkumu naznačili. Tento element byl, co do počtu vyjádření participantů, nejnasyčenější. Učitelé tedy sami dokázali vyjmenovat a poskytnout příklady ze své praxe, jak důkladně znají své žáky, co žáci vyžadují, a co naopak odmítají podle jejich speciálních vzdělávacích potřeb. Upřesnili nám informace a vztahovali individuální potřeby žáka k faktorům, které kladně působí na výuku, ale i naopak upozorňovali na okolnosti, které neprospívají účelnému vzdělávání a mají negativní

efekt ve výuce. Tyto okolnosti vycházejí především ze specifík jednotlivých typů postižení a míry postižení.

Aby učitel co nejvíce eliminoval negativní vyjádření žáka, musí umět identifikovat spouštěcí faktory problémového chování a detailně analyzovat jeho charakter a průběh, jehož vyústěním by mělo být zmírnění nežádoucích projevů a upevňování a posilování adaptivnějšího chování. Takové posilování vnitřních faktorů žáka učitel **realizuje používáním motivace**. Opět učitelé potvrdili svou znalost a důležitost motivačních aplikací při výuce žáka s poruchami autistického spektra. Každý z participantů volí osvědčenou formu motivace, která je rozdílná, což potvrzuje rozmanitost jedinců s poruchou autistického spektra. Každému žákovi vyhovuje jiný motivační příslib a podle toho se odvíjí forma nabídky. Avšak zaznamenaly jsme i demotivační přístup pod pohrůzkou odebrání oblíbené hračky v případě odmítání činnosti ve výuce, i když učitel přiznává a je si vědom, že se jedná o nešťastný způsob „motivace“: *„jenomže je to jediná věc, která funguje..., když nám po těch pěti minutách, které my stanovíme, nezačne pracovat, nevrátí se zase k té práci, takže prostě budeme kontaktovat rodiče, aby zakázali prostě na nějakou dobu ty herní konzole“* (A5). Otázkou zůstává, s jakým nadšením takový žák bude chtít pracovat.

S motivací je úzce spojena **odměna za činnost**, která je završením přijetí a uskutečnění motivační pobídky. Jakou funkci má podle odborníků odměna? Podle Čapka (2014, s. 38) má odměna takové působení, spojené s chováním nebo jednáním, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb. Podle Žampachové, Čadilové a kol. (2015) je výčet možností, jak žáka motivovat, rozmanitý: pochvala, odměna v podobě jídla nebo oblíbené činnosti, odpočinku, využívání motivačního systému či žetonového hospodářství. Téměř všechny způsoby odměn jsme z úst aktérů tohoto výzkumného šetření obdrželi. Z našich zjištění můžeme odvodit, že participanté mají velmi dobře zavedený způsob odměňování žáků, protože v procesu učení zohledňují deficity žáka vycházející z jejich základní diagnózy.

V rámci svých pedagogických postupů ve výuce učitelé ještě často podtrhovali čas, který věnují žákovi s poruchou autistického spektra, a to v případě **individuálního přístupu a práce s žákem**. Na základě takového přístupu učivo navíc s žákem probírají, konzultují a posilují jeho zájem o učení. Individuální či individualizovaný přístup v sobě zahrnuje přizpůsobení metod a forem práce a respektování specifických zvláštností žáka, stejně jako zohlednění jeho speciálně pedagogických potřeb při hodnocení. Tento přístup učitelů ve výzkumu nepopřel žádný z nich. Naopak všichni učitelé apelovali na jeho potřebnost



ve vzdělávání. Současně uváděli, že pro individuální přístup ve výuce je nutné, aby učitel znal potřeby a limity žáka, k čemuž mu také slouží vypěstovaná důvěra a soulad v porozumění s žákem. Podle relační mapy v obr. č. 2 ještě můžeme zjistit, že individuální přístup k žákovi učitel spojuje s vlastní pedagogickou podporou a kontrolou, tedy že oba elementy v procesu edukace žáka s poruchami autistického spektra spolu souvisí.

V procesu **pedagogické podpory a kontroly** učitel průběžně sleduje porozumění žáka ve výuce, poskytuje podporu při osvojování nového učiva, i za využití vizuálních pomůcek k objasnění učiva, které mohou zprostředkovat proces zapamatování a udržení pozornosti, přizpůsobuje pracovní tempo žákovi. Učitel vnímá svou podporu a kontrolu nejen ve vztahu k žákovi s poruchami autistického spektra, ale také k ostatním, intaktním žákům ve třídě. Přínosem jeho činnosti v rámci doučování, jak sám učitel tvrdí, je připravený žák.

Mnohé z učitelových činností by nemohly být úspěšné, pokud by žák neměl k učiteli **vypěstovanou důvěru**. Někteří z našich participantů si této skutečnosti jsou vědomi, jiní nám takovou informaci neposkytli. Obvykle důvěru spojují s učitelem, který je čitelný pro žáka, ale také s potřebou znalosti očekávaného, což je v kompetenci plánů a příprav učitele. Podle učitele je snazší vypěstovat si důvěru v případě komunikativního přístupu ze strany žáka. K tomuto elementu jsme nenašli žádný výzkum, který by vedl k doporučení navázat s žákem důvěrný vztah, který by mu umožnil pocit jistoty, jako tomu je podobně ve vztahu dvou blízkých osob. Důvěra podle Kohoutka (2018) je citová jistota, že od budoucího vývoje věcí a chování okolí se dá očekávat bezpečí, že nejsou ohroženy hodnoty, které člověk má. Domníváme se, že z toho důvodu je navázání důvěrného vztahu mezi učitelem a žákem s poruchami autistického spektra pro pozitivní průběh edukace potřebná a důležitá. K vypěstované důvěře máme jeden postřeh: některý z participantů výzkumu si v rozhovoru stěžoval, že dosud nenašel vhodný způsob motivace pro žáka, protože z motivačních pobídek nebylo pro něj nic účinné. Když bychom se hlouběji zamysleli nad nefunkující motivací pro žáka, našli bychom alespoň jeden důvod, proč na žáka nepůsobí. Učitel by se měl zamyslet nad skutečností: je nastaven důvěrný vztah mezi učitelem a žákem? Domníváme se, že pokud neexistuje důvěra a s ní související pocit jistoty a bezpečí, nebude fungovat ani nabízená motivace.

Na základě pevného, důvěryhodného vztahu mezi učitelem a žákem s poruchami autistického spektra může učitel čerpat v neočekávaných situacích. Dobře nastavená a vypěstovaná důvěra mu dovoluje zasáhnout a umožňuje provést **prevenci negativních situací**. Nepředpokládané stavy s negativními projevy žáka zažila většina našich aktérů výzku-

mu. A z podstaty velmi dobré znalosti žáka, jeho specifických potřeb a individuálních limitů tak může snadno a efektivně reagovat a předejít vážnějším konfliktům ve třídě.

Námi zjištěná fakta rozšířila teoretické poznatky z doporučení a metodiky školských zařízení, jak jsme zjistili v první části naší práce. V souladu s ní a také s podporou relační mapy osvětlila pedagogické postupy při výuce žáka s autismem a naznačila propojenost jednotlivých elementů, působících při jeho výuce a možnosti učitelovy intervence v edukaci žáka.

## **6.2 Determinační činitelé ve vzdělávacím procesu žáka s poruchami autistického spektra**

Naše třetí výzkumná otázka zjišťovala, co determinuje edukační proces žáka s poruchami autistického spektra v podmínkách základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Z výroků informantů jsme doplnili vztahy do relační mapy, která zahrnuje a představuje faktory, ovlivňující kvalitu výuky, ale také jiné okolnosti, které naopak edukaci ztěžují. Mezi pozitivní a podporující faktory, které mají kladný vliv na výuku žáka s poruchami autistického spektra, jsme odhalily žákovu potřebu znalosti očekávaného, která mu dodává pocit jistoty, protože je předem informován o všem, co se ve výuce uskuteční. Relační mapa nám naznačuje vztah s potížemi s emocionálními projevy, a to v případě porušení této žákovy potřeby. Výsledky našeho výzkumu korespondují s vyjádřením Bendla (2015) o kvalifikovanosti pedagogických pracovníků, jak jsme zmínili v teoretické části, protože z našich zjištění jsme se dozvěděli, že neméně důležitým elementem při výuce žáka s poruchami autistického spektra je kvalita schopností a dovedností učitele, která odkrývá znalost potřeb žáka a jeho limitů, jak nám současně ukázala teoretická část práce a jak můžeme vyhledat v relační mapě. Z vyjádření našich participantů vyplynulo, že považují za účinné, aby platil soulad asistenta pedagoga s žákem. Jak jsme zjistili, ten pramení ze schopností a dovedností asistenta pedagoga a zároveň může být mimo jiné uplatněn při prevenci negativních situací, což nám svými výpověďmi prozradili participanté. Další determinantou, která má vliv na kvalitu výuky, jsou vhodné učitelovy postupy ve výuce. Ve výrocích participantů byly tyto spojovány se strukturovaným učením a vizualizací. Jak jsme objevili, tento element má blízký vztah se schopností žáka zvládnout osamostatnění anebo ho přímo podporuje.

Žádoucím činitelem v edukačním procesu žáka s poruchami autistického spektra je učiteli doporučovaná spolupráce s rodiči, jak již dříve potvrdilo výzkumné šetření Bartoňové, Vítkové (2018). Spolupráce s rodiči je fixně vázána na další relační element, čímž je pravidelná domácí příprava. Jak nám bylo informanty sděleno, existuje určitá propojenost: pokud funguje domácí příprava, pak je funkční i spolupráce s rodiči. Učitelé vyjadřovali své potěšení z reálné součinnosti také mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka. Optikou učitele jsou pro správné vedení žáka v inkluzivním vzdělávání taktéž stěžejní doporučení a spolupráce s odborníky ze školských zařízení, která poskytují nejen prvotní doporučení pro vzdělávání žáka s přiznaným stupněm podpory, ale také průběžnou pomoc a poradenství, případně akutní řešení netypických situací. O čem se učitelé pouze okrajově zmiňovali, je příležitostná touha žáka zvládat to, co ostatní intaktní spolužáci, a to za účelem srovnání se se svými spolužáky. Toto přání jim mohlo být motivací pro přijetí žáka třídou.

Výše jsme si přiblížili faktory, které mají pozitivní dopad na výuku žáka s autismem. Z poskytnutých rozhovorů však víme, že na vzdělávání působí také opačné vlivy, a to nejčastěji formulované snížené soustředění, které participanti odkryli v rámci znalosti potřeb žáka a jeho limitů. Jak z příspěvku našich informantů víme, poruchy v soustředění mohou vyvolat následné potíže s emocionálními projevy, pokud nebudou učitelem včas zaznamenány a odvráceny. Negativní dopad na výuku má příležitostné odmítavé a negativní chování k asistentu pedagoga, jak učitelé referovali. Přesto, že frontální výuka není pro žáka s poruchami autistického spektra odborníky ve vzdělání prvotně doporučována, učitelé se o ní zmiňovali ve smyslu zařazování tohoto způsobu mezi metody práce s žáky. K dalším jevům ve vzdělávání žáka s autismem, které nepřinášejí užitek do výuky, je odmítání izolace žáka. To se může projevit při oddechové pauze, na kterou má žák se speciálními vzdělávacími potřebami právo, avšak ji odmítá, protože se nechce izolovat od zbytku třídy. Pro některé žáky je zátěžovou situací špatná známka. U nich učitelé evidují selhávání při neúspěchu a následné odmítání další práce ve výuce. U takových žáků spíše doporučujeme vyhnout se tradiční klasifikaci známkami a využití pouze slovního hodnocení za účelem snížení a předcházení podobných stresových situací. Nepřímo s edukací žáka souvisí element s potížemi v sociálních dovednostech, který je v tomto směru jen málo rozhodující. Téměř všichni učitelé zmínili žákovy problémy se zapojením do kolektivních činností, s neochotou, odmítáním či neschopností zařadit se mezi ostatní žáky.

### 6.3 Podpůrná opatření a jejich využití ve výuce žáka s poruchami autistického spektra

V teoretické části naší práce jsme věnovali celou podkapitulu 2.3 rozsáhlé podpoře žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, a to především z hlediska podpůrných opatření. Podívejme se nyní detailněji, jaké vztahy se vytvářejí v průběhu edukačního vzdělávání. Za nejtěžejnější a nejhodnotnější prvek ve výuce žáka s autismem považují učitelé podporu asistentem pedagoga. Tato zjištěná skutečnost pouze potvrzuje naše poznatky v teoretické části práce. Krom toho, že má asistent pedagoga svůj podíl na přípravě a výrobě pomůcek do vyučování, spolupracuje taktéž s učitelem a rodiči, a z principu znalosti žáka umí vhodně používat motivaci, přináší nepostradatelnou pomoc a podporu žákovi s poruchami autistického spektra ve výuce. Ze své kompetence může asistent pedagoga zavést vhodná opatření při předcházení negativních situací. Asistent dále doprovází žáka v relaxačním koutku či tehdy, kdy je potřeba izolovat ho od ostatních žáků. U elementu relaxační pauzy je patrné, že každému žákovi vyhovuje něco jiného a co se u jednoho žáka osvědčí jako přínosné, u jiného žáka s rozdílnými speciálními potřebami může působit zcela opačně.

Často zmiňovaný a mnohokrát vyřčený element zazněl z úst našich informantů v podobě využití názorných didaktických pomůcek. Učitel při jejich aplikaci musí vycházet z doporučení speciálně pedagogického centra a používat odpovídající podpůrná opatření podle stupně přiznané pomoci. Z relační mapy můžeme vysledovat spojitost s vlastní výrobou pomůcek, a to především na základě požadavku učitele, který vychází ze znalosti potřeb žáka a jeho limitů a s požadavkem na strukturované učení a vizualizaci, jehož aplikace ukazuje na učitelovy vhodné postupy ve výuce. Použití vizualizačních pomůcek a strukturovaného učení má žákovi usnadňovat a pomáhat při osamostatňování a získání větší spokojenosti žáka, což nám výsledky výzkumu ukázaly.

Někteří učitelé dále v rámci podpůrných opatření uplatňovali vhodné místo ve třídě, aby tak lépe předcházeli případnému sníženému soustředění ze strany žáka. Neméně důležitým nástrojem pro vzdělávání žáka s poruchami autistického spektra je odpovídající a zkrácené učivo podle individuálních potřeb žáka. Opakovaně musí pramenit z učitelovy znalosti potřeb žáka a jeho limitů. Zkrácení učiva je propojeno také s častějšími oddechovými chvilkami, které z podstaty svého postižení tito žáci nárokují. Okrajově jsou u některých žáků z doporučení školského zařízení použity přehledové karty učiva, a to na základě požadavků a potřeb žáka, které si učitelé anebo jejich asistenti sami vyrobí.

Z hlediska dalších úlev ve vzdělávání a na základě individuálních potřeb žáka s poruchami autistického spektra učitelé evidují u některých žáků minimální doporučené výstupy ve vzdělávání.

#### **6.4 Problematika komunikace s žákem s poruchami autistického spektra**

Oproti našim zjištěním v teoretické části práce o komplikované komunikaci s žákem s autismem musíme konstatovat, že všichni naši informanti výzkumu měli opačné zkušenosti a bezproblémový způsob komunikace. Nejvíce si cenili komunikačního přístupu ze strany žáka, který jim usnadňoval nastavit soulad v porozumění, a také si vážili schopnosti dohody s žákem s poruchami autistického spektra. Jak již vyplynulo z předešlého nálezu, uvedené elementy spojené s komunikací mezi učitelem a žákem jsou vázány na další elementy, jež je přímo ovlivňují. Schopnost dohody je vybudována v nastavené důvěře učitele a žáka, a soulad v porozumění může být vytvořen na základě individuálního přístupu a práce s žákem. Někteří učitelé zmiňovali aktivní přístup v komunikaci žáka z hlediska jeho přímých dotazů.

Ačkoliv se v našich výsledcích rozcházíme s teoretickými poznatky, že existují také žáci s poruchami autistického spektra, kteří mají potíže v komunikaci, nedomníváme se, že takové žáky ve školách nenajdeme. Pravděpodobně jsme měli možnost hovořit s učiteli, kteří se s žákem s komunikačními bariérami dosud nepotkali.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce na základě inovativního výzkumného šetření, a to situační analýzy, měla ambice podrobně prozkoumat edukační realitu ve vzdělávání žáka s poruchami autistického spektra v prostředí základní školy. V první řadě probíhal sběr podrobných teoretických poznatků o poruchách autistického spektra, seznámení se s problematikou edukace těchto žáků v primárním vzdělávání a také pochopení požadavků, vztahujících se ke kvalitní přípravě učitelů pro inkluzivní vzdělávání těchto žáků. Z teorie do praxe nás přesunuly polostrukturované rozhovory s aktéry výzkumu, prostřednictvím nichž jsme mohly důkladně prozkoumat a pochopit praktickou stránku výuky žáka s autismem. Co nám konkrétně vyplynulo z provedených analýz, jejíž výstupy jsou představeny v páté části této práce? Předně byly prostřednictvím našeho výzkumu rozkryty osvědčené pedagogické strategie, které učitelé používali v primárním vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v běžné základní škole. Dále se nám odkryly kategorie, jež mají významný podíl na edukaci žáka s poruchami autistického spektra, čímž je připravenost na výuku žáka a komunikace s žákem s poruchami autistického spektra, faktory, které ovlivňují kvalitu výuky, ale také naopak ty, které je ztěžují a podpůrná opatření, která usnadňují a podporují inkluzivní vzdělávání. Pomocí analytických postupů situační analýzy, ale především pomocí relačních map, se nám podařilo do hloubky nahlédnout na stěžejní elementy, které vstupovaly do edukační reality a podstatně je determinovaly. Zodpověděli jsme všechny výzkumné otázky, a proto považujeme naplnění empirických cílů za splněné. Co se týká aplikačního rozměru naší práce, její závěry mohou být doplňujícím zdrojem informací pro studenty inkluzivní pedagogiky, jejichž studium je přípravou pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole.

Studentům učitelství doporučujeme vyzkoušet si prakticky výuku žáka s poruchami autistického spektra. Také podle vzoru Komenského: *„Proto budiž zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno, totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu..., a může-li být něco vnímáno více smysly, budiž předváděno více smyslům“* se přikláníme a přimlouváme k nepostradatelné a jedinečné osobní zkušenosti, která poskytuje maximum poznatků.

Na základě zjištěných faktů byla formulována doporučení do praxe, naznačen aplikační rozměr práce a zmíněny možnosti dalšího výzkumu.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ADIPUTRA, Sofwan a Tri Yuni HENDROWATI. 2019. *Perceptions of Inclusion Education by Parents of Elementary School-Aged Children in Lampung, Indonesia*. International Journal of Instruction [online]. 12(1), 199-212 [cit. 2020-02-10]. ISSN 1694609X. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=EJ1202162&scope=site>
- [2] AMBITIOUS ABOUT AUTISM. ©2017. *Stats and facts*. [online]. [cit. 2020-01-31]. Dostupné z: [https://www.ambitiousaboutautism.org.uk/stats-and-facts#\\_ftn5](https://www.ambitiousaboutautism.org.uk/stats-and-facts#_ftn5)
- [3] BALABAN CAKIRPALOGLU, Irena. 2019. *Společné vzdělávání pohledem ředitelů škol a školských zařízení zapojených do projektu APIV B*. Sociální pedagogika, ročník 7, číslo 2, s. 17–31, listopad 2019 [online]. [cit. 2020-03-31]. Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2019.07.02.01>
- [4] BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-37-3.
- [5] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. 2018. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8757-6.
- [6] BAZALOVÁ, Barbora. 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.
- [7] BATEMAN, David and C. Fred BATEMAN. 2002. *What Does a Principal Need To Know about Inclusion?* [online]. ERIC Digest. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473828.pdf>
- [8] BENDL, Stanislav. 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.
- [9] BENDOVIČ, Petra. 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3853-6.
- [10] BENDOVIČ, Petra a Pavel ZIKL. 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.
- [11] BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. 2017. *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu: prevence šikany prostřednictvím besed se spolužáky, rodiči a pedagogy*. Libčice nad Vltavou: Pasparta. ISBN 978-80-88163-53-4.

- [12] BOGDASHINA, Ol'ga. 2003. *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome: Different Sensory Experiences – Different Perceptual Worlds*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 1843101661.
- [23] BOGDASHINA, Ol'ga. 2017. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-06-0.
- [14] BONDY, Andy a Lori FROST. 2007. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2053-1.
- [15] CASSADY, Jennifer, M. 2011. *Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder*. [online]. Electronic Journal for Inclusive Education, Vol. 2, No. 7. [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: [https://www.academia.edu/35533301/Teachers Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism](https://www.academia.edu/35533301/Teachers_Attitudes_Toward_the_Inclusion_of_Students_with_Autism)
- [16] CREWELL, John W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications. ISBN 0761901434.
- [37] ČÁBALOVÁ, Dagmar. 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [48] ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2012. *Metodika práce se žákem s PAS*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3309-7.
- [19] ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2016. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Libčice nad Vltavou: Pasparta. ISBN 978-80-881-6339-8.
- [20] ČAPEK, Robert. 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.
- [21] ČAPEK, Robert. 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2742-4.
- [22] ČAPEK, Robert. 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.
- [23] ČAPEK, Robert. 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.
- [24] ČERNÁ, Marie a kol. 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3083-0.
- [25] ČESKO. © AION 2010-2020. § 2 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Zákony pro lidi.cz [online]. © AION CS [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#p2-1>



- [26] ČESKO. © AION 2010-2020. § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zákony pro lidi.cz [online]. © AION CS [cit. 2020-01-30]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p16-1>
- [27] ČESKO. © AION CS 2010-2020. fragment #f2903759 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zákony pro lidi.cz [online]. [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73#f2903759>
- [28] ČESKO. © AION CS 2010-2020. fragment #f5561491 vyhlášky č. 17/2015 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů. In: Zákony pro lidi.cz [online]. [cit. 2020-01-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-17#f5561491>
- [29] ČESKO. 2010-2020. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákony pro lidi.cz [online]. © AION CS [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#f5742228>
- [30] DEMETRIOU, Eleni, A., Marilena, M., DeMAYO and Adam, J., GUASTELLA. 2019. *Executive Function in Autism Spectrum Disorder: History, Theoretical Models, Empirical Findings, and Potential as an Endophenotype*. Front Psychiatry. [online]. 2019 Nov 11;10:753. [cit. 2020-01-18]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6859507/#>.
- [31] DUŠEK, Karel a Alena Večeřová-Procházková. 2010. *Diagnostika a terapie duševních poruch*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1620-6.
- [32] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [33] EVROPSKÁ AGENTURA PRO ROZVOJ SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. 2011. *Vzdělávání učitelů k inkluzi v Evropě – Výzvy a příležitosti*. [online]. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. [cit. 2020-01-27]. ISBN 978-87-7110-206-2. Dostupné z: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-cs.pdf>
- [34] FERDANOVÁ, Jitka. 2015. *Typologie výukových strategií podporující inkluzi ve vzdělávání*. [online]. Studia paedagogica, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 131–144. [cit. 2020-03-07]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1151>.

- [35] GEISLER, Michael. 2016. *Autismus jako společenskovědní téma*. Historická Sociologie. [online]. Univerzita Karlova. Praha: Nakladatelství Karolinum. [cit. 2019-10-21]. ISSN 18040616. Dostupné z: [https://www.karolinum.cz/ink2\\_stat/dload.jsp?prezMat=98586](https://www.karolinum.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=98586)
- [36] GÉRINGOVÁ, Jitka. 2011. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-394-3.
- [37] GILLBERG, Christopher a Theo, PEETERS. 2003. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-856-2.
- [38] GRAUBNER, Bernd. 2013. *Systematický adresář ICD-10-GM 2014: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů*. [online]. 11. Revizně-německá verze. German Medical Publishing. [cit. 2019-10-25]. ISBN 978-3-7691-3537-4. Dostupné z: [https://books.google.com/books?hl=cs&lr=&id=sFHXAqAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=Ms7Y3WhA-0&sig=d7SRSR\\_UMEuYWXn0\\_y-VGg4M5NI](https://books.google.com/books?hl=cs&lr=&id=sFHXAqAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=Ms7Y3WhA-0&sig=d7SRSR_UMEuYWXn0_y-VGg4M5NI)
- [39] GREGORY, Jess. 2018. *Not My Responsibility: The Impact of Separate Special Education Systems on Educators' Attitudes toward Inclusion*. [online]. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 13(1), 127-148 [cit. 2020-02-16]. ISSN 1949-4289. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=EJ1177139&scope=site>
- [40] HÁJKOVÁ, Vanda. 2005. „*Inclusive*“ and *Effective Head Teacher's Descriptions of Their Work*. [online]. European Journal of Special Needs Education, Vol. 29, No. 1, pp. 74-90. Praha: IPPP ČR. [cit. 2020-02-06]. ISBN 80-86856-05-4.
- [45] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [42] HANÁKOVÁ, Adéla a kol. 2016. *Vzdělání pohledem žáka se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5000-1.
- [43] HARMSSEN, Irene. 2019. *Empathy in Autism Spectrum Disorder* [online]. In: Journal of Autism and Developmental Disorders. 30. 5. 2019. [cit. 2020-01-18]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04087-w>
- [44] HAVEL, Jiří a kol. 2016. *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě pedagogů*. [online]. Liga lidských práv. [cit. 2020-02-01]. ISBN 978-80-87414-30-9. Dostupné z: <http://llp.cz/wp-content/uploads/inkluzivni-vzdelavani-v-pregradualni-priprave-ucitelu.pdf>

- [45] HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-7040-2.
- [46] HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [47] HINTZ, Anna-Maria, et al. 2015. *Teachers' Perceptions of Opportunities and Threats Concerning Inclusive Schooling in Germany at an Early Stage of Inclusion: Analyses of a Mixed Methodology Approach*. [online]. Journal of Cognitive Education and Psychology, vol. 14, no. 3. pp. 357-374. [cit. 2020-03-07]. Pro Quest Central. ISSN 1945-8959.
- [48] HOSÁK, Ladislav, Michal HRDLIČKA a Jan LIBIGER. 2015. *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2998-8.
- [49] HUTYROVÁ, Miluše a kol. 2018. *Perspektivy společného vzdělávání. V. olomoucké speciálně pedagogické dny*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého. [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <https://play.google.com/books/reader?id=652FDwAAQBAJ&hl=cs&pg=GBS.PA5>
- [50] CHMELOVÁ, Martina. 2018. *Učitelé - kategorie pomáhající profese*. [online]. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol, roč. 15, č. 2. Praha: ASPI Publishing. [cit. 2020-02-01]. ISSN 1214-8679. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/ucitele-kategorie-pomahajici-profese.m-3956.html>
- [56] ITO, Joi. 2018. *The Educational Tyranny of the Neurotypicals*. [online]. In: WIRED. [cit. 2020-01-18]. Dostupné z: <https://www.wired.com/story/tyranny-neurotypicals-unschooling-education/>
- [52] JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.
- [53] JENSON, Kim. 2018. *A Global Perspective on Teacher Attitudes towards Inclusion: Literature Review*. [online]. Institute of Education Sciences. [cit. 2020-02-13]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585094.pdf>
- [54] KALEJA, Martin. 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-544-0.
- [55] KAUR, Jasvinder. ©2015. *Technical report autism spektrum disorder. Research in Malaysia*. [online]. Institute for Public Health. [cit. 2020-02-04]. ISBN: 978-983-2387-

- 10-7. Dostupné z: [https://www.academia.edu/35941160/Technical\\_Report\\_Autism\\_Spectrum\\_Disorder\\_Research\\_in\\_Malaysia?auto=download](https://www.academia.edu/35941160/Technical_Report_Autism_Spectrum_Disorder_Research_in_Malaysia?auto=download)
- [56] KENNY, Lorcan, Serena, J. CRIBB and Elizabeth PELLICANO. 2019. *Childhood Executive Function Predicts Later Autistic Features and Adaptive Behavior in Young Autistic People: a 12-Year Prospective Study*. [online]. In: *Abnorm Child Psychol*. [cit. 2020-01-18]. 47: 1089. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0493-8>
- [57] KHAUSTOV, Arthur and Marina SCHUMSKIV. 2019. *Organization of Educational Process of Students with Autism Spectrum Disorders in Russian Federation: Results of all-Russian Monitoring 2018*. [online]. Moscow State University of Psychology and Education. [cit. 2020-01-25]. ISSN 2413-4317. Dostupné z: <https://doi.org/10.17759/autdd>
- [58] KNOTOVÁ, Dana. 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.
- [59] KOFIDOU, Christina et al. 2017. *Teachers' Perceptions and Attitudes on the Inclusive Education of Students with Autism Spectrum Disorders (ASD)*. [online]. A Literature Review. *Dialogoi! Theory and Praxis in Education*, 3, Pp. 35-68. [cit. 2020-03-31]. Dostupné z: <https://doi.org/10.12681/dial.11965>.
- [60] KOHOUTEK, Rudolf. 2008. *Disharmonický a patologický vývoj osobnosti*. [online]. *Psychologie v teorii a praxi*. [cit. 2020-01-31]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/disharmonicky-vyvoj-osobnosti>
- [67] KOLÁŘ, Zdeněk. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [62] KOPECKÁ Ilona. 2015. *Psychologie 3. díl: Učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-9881-3.
- [63] KOVÁCS, Krisztina. 2014. *Integrated Education of Children with Special Educational Needs. Journal of Humanistic* [online]. 5(2), 99-111 [cit. 2020-02-16]. ISSN 20676557. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=100778921&scope=site>
- [64] KOZÁKOVÁ, Zdeňka a Veronika PAVLÍČKOVÁ. 2018. *Připravenost pedagogických pracovníků základních škol na výuku dětí s Aspergerovým syndromem*. [online]. *E-pedagogium*. Roč. [18], č. 3 (2018). [cit. 2020-03-17]. ISSN 1213-7758.
- [65] KROUPOVÁ, Kateřina. 2016. *Slovník speciálně pedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.

- [66] KUKLA, Lubomír. 2016. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3874-1.
- [67] KULIŠŤÁK Petr a kol. 2017. *Klinická neuropsychologie v praxi*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3068-7.
- [68] LECHTA, Viktor. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [69] LECHTA, Viktor. 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- [70] MICHALÍK, Jan. 2001. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc, Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-0077-8.
- [71] MICHALÍK, Jan. 2011. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-73678-59-3.
- [72] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. ©2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
- [73] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. ©2012. *České školství v mezinárodním srovnání. Stručné seznámení s ukazateli publikace OECD Education at a Glance 2012*. [online]. [cit. 2020-02-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/24198/download/>
- [74] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. ©2013. *Informační materiál k přípravě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. [cit. 2020-02-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/26624/download/>
- [75] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. ©2014. *Analýza potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání v projektu. Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. [online]. [cit. 2020-02-03]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/106979498-Analyza-potreb-pedagogickych-pracovniku-v-oblasti-inkluzivniho-vzdelavani.html>
- [76] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. ©2014. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. [cit. 2020-02-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>
- [77] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. ©2017. *Zásady přístupu k dětem, žákům, studentům s PAS v rámci vzdělávacího procesu*. [online]. [cit. 2020-01-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/49807/>

- [78] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. ©2018. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 – 2020*. [online]. [cit. 2020-03-11]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/49950\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/49950_1_1/)
- [79] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. ©2019. *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele*. [online]. [cit. 2020-02-04]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.
- [80] MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- [88] MONSEN, Jeremy J., Donna L. EWING a Maria KWOKA. 2014. *Teachers' Attitudes towards Inclusion, Perceived Adequacy of Support and Classroom Learning Environment*. *Learning Environments Research* [online]. 17(1), 113-126 [cit. 2020-02-13]. ISSN 13871579. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=EJ1038933&scope=site>
- [82] MOREE, Dana. 2018. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha: Nadace Open Society Fund. ISBN 978-80-87725-43-6.
- [83] MÜLLER, Oldřich. 2014. *Terapie ve speciální pedagogice 2., přepracované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-8991-0.
- [84] MUNI. ©2020. *Speciální pedagogika pro učitele základních a středních škol*. [online]. [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/uchazeci/navazujici-magisterske-studium/vyberte-si-obor/23821-specialni-pedagogika-pro-ucitele-zakladnich-a-strednich-skol>
- [85] NAVARRO-MATEU, Diego et. al. 2019. *To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education?* [online]. PLoS ONE, 14(12), 1-19. [cit. 2020-02-16]. ISSN 1932.6203. Dostupné z: [10.1371/journal.pone.0225993](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225993).
- [86] NĚMEC, Zbyněk. 2018. *Postoje pedagogů základních škol ke konceptu inkluzivního vzdělávání*. [online]. Speciální Pedagogika, roč. 28, č. 3. [cit. 2020-03-30]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=135736404&lang=cs&site=ehost-live>
- [87] NIESYN, Mary, E. 2009. *Strategies for success: Evidence-based instructional practices for students with emotional and behavioral disorders*. [online]. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth. 53:4, 227-234. [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.227-234>.

- [88] OSN. 2006. *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením*. [online]. Cit. [2020-01-29]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/39242\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/39242_1_1/).
- [89] PARPART, H., M., KRANKENHAGEN, L., ALBANTAKIS, et al. 2018. *Schema terapie-informiertes, soziales Interaktions training*. [online]. Psychoterapeut, ročník 63, č. 3. [cit. 2019-10-23]. ISSN1432-2080. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s00278-018-0271-7>.
- [90] PASTIERIKOVÁ, Lucia. 2013. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3732-3.
- [91] PEJČOCHOVÁ, Jana a Zuzana, MAKOVSKÁ. 2009. *Dětský autismus - základní projevy a význam časně diagnostiky*. Československá Psychologie, ročník 53, č. 1. ISSN0009-062X.
- [92] PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1216-4.
- [93] PONECHALOVÁ, Daniela a Ivana Lištiaková. 2010. *Snoezelen pre deti a mladých ľudí s poruchou autistického spektra. Príručka vhodných terapií pre klientov s PAS a príklady dobrej praxe*. Bratislava: Autistické centrum Andreas. ISBN 978-80-970549-8-4.
- [94] POTMĚŠIL, Miloň. 2010. *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání*. [online]. Brno: Masarykova univerzita. [cit. 2020-03-30]. Dostupné z: [http://www.inkluze.upol.cz/portal/Download/publikace/Milon\\_Potmesil\\_Pocity\\_\\_postoje\\_a\\_obavy\\_pedagogickyh\\_pracovniku\\_ve\\_vztahu\\_k\\_inkluzivnimu\\_vzdelavani.pdf](http://www.inkluze.upol.cz/portal/Download/publikace/Milon_Potmesil_Pocity__postoje_a_obavy_pedagogickyh_pracovniku_ve_vztahu_k_inkluzivnimu_vzdelavani.pdf)
- [95] POTMĚŠILOVÁ, Petra a Miloň Potměšil. 2014. *Pedagogický pracovník v integrovaném vzdělávání I a integrované výchově*. [online]. Sociální pedagogika, ročník 2, číslo 2. [cit. 2020-01-30]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: [http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/12/STUDIE\\_Pedagogick%C3%BD-pracovn%C3%ADk\\_FINAL.pdf](http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/12/STUDIE_Pedagogick%C3%BD-pracovn%C3%ADk_FINAL.pdf)
- [96] POTMĚŠILOVÁ, Petra a kol. 2018. *Mládež a hodnoty 2018. Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého. [cit. 2020-02-16]. ISBN 978-80-244-5408-5. Dostupné z: [https://books.google.cz/books/about?id=axl9DwAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.cz/books/about?id=axl9DwAAQBAJ&redir_esc=y)
- [97] PRIYADARSHINI, Smrutirekha and Saradha THANGARAJATHI. 2016. *Effect of selected variables on regular school teachers attitude towards inclusive education*. [online]. Journal on Educational Psychology, 10(3), 28 - 38. [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/Effect-of-Selected-Variables-on-Regular-School-Priyadarshini-Thangarajathi/29295b23af80ae2ec4a6afad6f9cc9b082c716fd>

- [98] PRŮCHA, Jan. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- [99] PRŮCHA, Jan. 2009. *Moderní pedagogika. 4., aktualiz. a dopl. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-736-7503-5.
- [100] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-73676-47-6.
- [101] RAKOUŠOVÁ, Alena. 2008. *Integrace obsahu vyučování v primární škole: Integrované slovní úlohy napříč předměty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-6183-1.
- [102] RAMACHANDRAN, S. Vilayanur. 2013. *Mozek a jeho tajemství aneb Patrání neurovědčů po tom, co nás činí lidmi*. Praha: Dybbuk. ISBN 978-80-7438-080-8.
- [1003] RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM. 2016. *Specifika práce s dětmi s autismem - strategie řešení*. [online]. Metodický portál RVP.cz [cit. 2020-01-18]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12506>
- [104] RATTAZ, Cécile et. al. 2020. *School Inclusion in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders in France: Report from the ELENA French Cohort Study*. [online]. Journal of Autism and Developmental Disorders, 50, 455–466. [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04273-w>
- [105] RICHMAN, Shira. 2006. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-102-6.
- [106] SACKS, Oliver. 2015. *Antropoložka na Marsu: podivuhodné a výjimečné životy geniálních a psychicky odlišných osobností*. Vyd. 3. Praha: Dybbuk, 2015. ISBN 978-80-7438-131-7.
- [107] SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie. 2016. *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3341-1.
- [108] SAPPOK, T., T., BERGMANN, H., KAISER a A., DIEFENBACHER. 2010. *Autismus bei erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung. Der Nervenarzt* [online]. Springer-Verlag [cit. 2019-10-23]. ISSN 00282804. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00278-018-0271-7>.
- [109] SEDLÁKOVÁ, Markéta. 2019. *Inspirace ze zahraničí*. [online]. Sociální pedagogika, roč. 2, č. 7. [cit. 2020-02-04]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <https://soced.cz/wp-content/uploads/2019/11/Inspiration-7-2-2019-USA-titulok-Marketa-Sedlakova.pdf>
- [110] SCHOETTLE, Daniel, Benno G. SCHIMMELMANN and Ludger Tebartz van ELST. 2019. *ADHS und hoch funktionale Autismus-Spektrum-Störungen*. [online]. Ner-



venheilkunde, [cit. 2019-10-23]. Dostupné z: <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/html/10.1055/a-0959-2034>.

[111] SIEGLOVÁ, Dagmar. 2019. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2254-7.

[112] SINZIG, Judith, 2015. *Autismus-Spektrum-Störungen*. [online]. Monatsschrift Kinderheilkunde. [cit. 2019-11-01]. ISSN 1433-0474. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00112-014-3242-2>.

[113] SKUTIL, Martin a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-7778-7.

[1114] SLAUGHTER, Virginia. 2019. *Autism*. [online]. In: Magill's Medical Guide. [cit. 2020-01-18]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=86193916&lang=cs&site=eds-live>.

[115] SLEPIČKOVÁ, Lenka a kol. 2013. *Akteři školní inkluze: School inclusion actors*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6688-5.

[116] SLOWÍK, Josef. 2016. *Speciální pedagogika: 2., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9426-1.

[117] SOJÁK, Petr. 2017. *Osobnostní a sociální rozvoj: aneb Strom, mozaika a vzducholoď*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4517-6.

[118] STARÁ, Jana. 2015. *Příprava studentů učitelství na práci v inkluzivní třídě. E-pedagogium: nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice, s ohledem na pedagogiku, speciální pedagogiku a didaktiky oborů*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 21-33. [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: [http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2015/e-Pedagogium\\_1-2015online.pdf](http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2015/e-Pedagogium_1-2015online.pdf)

[119] STEHLÍKOVÁ, Monika. 2018. *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0512-0.

[120] STRAKOVÁ, Jana, Jaroslava SIMONOVÁ a Hana FRIEDLAENDEROVÁ. 2019. *Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci*. [online]. *Studia Paedagogica*, 24(1), 79-106 [cit. 2020-02-20]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/download/1898/2009>

[121] SVOBODA, Zdeněk a kol. 2015. *Cesta k inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství*. Ústí nad Labem: Univerzita J. A. Purkyně. ISBN 978-80-7414-963-4.

- [122] ŠMELOVÁ, Eva a kol. 2014. *Rovný přístup ke vzdělávání jedinců v současné mateřské a základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4404-8.
- [123] ŠPORCLOVÁ, Veronika, 2018. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.
- [124] ŠTECH, Stanislav. 2018. *Inkluzivní vzdělávání - obtížné zvládnání "rozmanitosti" v praxi*. [online]. Pedagogická orientace, 28(2), 382–398. [cit. 2020-01-26]. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-382>
- [125] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5265-5.
- [126] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [1227] TANNENBERGEROVÁ, Monika a Katarína KRAHULOVÁ. 2010. *Jak se stát fěrovou školou II.: inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv. ISBN 978-80-87414-02-6.
- [128] THOROVÁ, Kateřina. 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
- [129] TOMKOVÁ, Anna. 2012. *Rámeček profesních kvalit učitele*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 2020-02-04]. ISBN: 978-80-87063-64-4. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/08\\_Ramecek\\_profesnich\\_kvalit\\_ucitele.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramecek_profesnich_kvalit_ucitele.pdf)
- [130] TOMKOVÁ, Anna a Vladimíra SPILKOVÁ. 2019. *Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu - možnosti a meze*. [online]. Orbis Scholae, 13(1), 9-29 [cit. 2020-02-19]. ISSN 18024637. Dostupné z: [https://karolinum.cz/data/clanek/7121/OS\\_13\\_1\\_0009.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/7121/OS_13_1_0009.pdf)
- [131] UNITED NATIONS. 2015. *Všeobecná deklarace lidských práv*. [online]. Praha: Informační centrum OSN. [cit. 2020-01-20]. Dostupné z: [https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR\\_2015\\_11x11\\_CZ2.pdf](https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR_2015_11x11_CZ2.pdf)
- [132] VÁGNEROVÁ, Marie. 2016. *Obecná psychologie: Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.
- [133] VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. 2003. *Psychopedie – teoretické základy a metodika*. Praha: Parta. ISBN 8073200392.
- [1334] VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. 2018. *Mentální postižení. 2., přepracované a aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.

- [135] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. 2011. *Pedagogika pro učitele - 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [136] VANČOVÁ, Alica. 2008. *Pedagogika mentálně postižených (vybrané kapitoly)*. Bratislava: Mabag. ISBN 978-80-89113-55-2.
- [137] VERMEULEN, Peter. 2006. *Autistické myšlení*. Praha: Grada. ISBN 80-2471-600-3.
- [138] VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.
- [139] VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ. 2019. *Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2998-0.
- [140] VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina Macháčková. 2013. *Jemná motorika: Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-8841-8.
- [141] VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. 2005. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. [online]. [cit. 2020-01-11]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/36107\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/36107_1_1/).
- [142] WALSHOVÁ, Becky. 2015. *Intuice a bezchybné rozhodování. Ve skutečnosti už to víte*. Praha: Alferia. ISBN 978-80-247-9750-2.
- [143] ZACHAROVÁ, Eva a Jitka ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ. 2011. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4062-1.
- [144] ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. 2019. *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2703-0.
- [145] ZORMANOVÁ, Lucie. 2014. *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.
- [146] ZORMANOVÁ, Lucie. 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9715-6.
- [147] ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4689-9.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADHD z angl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou  
apod. a podobně

IQ inteligenční kvocient, zjednodušené číselné označení úrovně inteligence určité  
osoby

IVP Individuální vzdělávací plán

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj

PAS porucha autistického spektra

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek č. 1: Základní neuspořádaná mapa (Vlastní výzkum, 2020).....	72
Obrázek č. 2: Relační analýza se zaměřením na osvědčené pedagogické strategie (Vlastní výzkum, 2020).....	77

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Strukturovaná mapa (Vlastní výzkum, 2020).....	73
--	----

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Seznam elementů (kódů) vzešlých z otevřeného kódování, jejich lokalizace v transkriptech rozhovorů a příslušnost k dané kategorii

**PŘÍLOHA P I: SEZNAM ELEMENTŮ (KÓDŮ) VZEŠLÝCH Z OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ, JEJICH LOKALIZACE V TRANSKRIPTECH ROZHOVORŮ A PŘÍSLUŠNOST K DANÉ KATEGORII**

<b>NÁZEV KÓDU</b>	<b>LOKALIZACE VÝZNAMOVÉ JEDNOTKY V TEXTU</b>	<b>ZAŘAZENÍ KÓDŮ DO KATEGORIE</b>
neznalost očekávaného	J1, J1, J24, B1, N1	<b>PŘIPRAVENOST UČITELŮ NA VÝUKU ŽÁKA S PAS</b>
malá teoretická připravenost	J3, J3, J23, B1, L1, N1	
samostudium z literatury	J2, J3, B1, N1	
soulad v porozumění	J4, J5, J17, N3, N8, E2, E2, E5, E6	<b>KOMUNIKACE S ŽÁKEM S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA</b>
přímé dotazy ze strany žáka	B2, A6, A8, N3	
schopnost dohody	J5, J15, J17, J17, L2, N4, E4	
komunikativní přístup žáka	J4, J5, B2, A2, A6, L2, N3	
odmítavé a negativní chování k asistentce	J5, J11, J17, B7, E5	<b>OKOLNOSTI, ZTĚŽUJÍCÍ EDUKACI</b>
snížené soustředění	J8, J12, J13, J17, B7	
odmítání izolace	J4, J5, A3	
frontální výuka	J2, J8, N8	
selhávání při neúspěchu	B5, B7, A3, A4, A8, A9	
potíže v sociálních dovednostech	B8, B9, A5, L3, N4, E3, E4	
potíže s emocionálními projevy	J5, J5, J15, J17, J17, J18, B7, A3, L3, E6	<b>OSVĚDČENÉ PEDAGOGICKÉ STRATEGIE</b>
používání motivace	J13, J13, J14, J14, J18, A5, L2, L4, N9, B5	
vlastní výroba pomůcek	J5, J8, J13, B3, L3, L4	
plánování a příprava výuky	J8, J13, L4	
pedagogická podpora a kontrola	J4, J5, J5, J11, A6, L4, L4, N8, N9, E5, E5	
individuální práce s žákem	J4, J5, J11, J13, J18, A6, L4, L4, E3, E3, E5	
vypěstovaná důvěra	J4, J4, J5, J5, N3	
znalost potřeb žáka a jeho limitů	J3, J4, J8, J9, J12, J12, J13, J14, J15, J18, J20, B4, B6, B7, A6, A7, L2, L4, N1, N3, N6, N7, E4, E5, E5	
prevence negativních situací	J4, J8, J9, J15, J16, J18, J20, J21, A2, A7, L3, N5, N9, N14	
odměna za činnost	B4, L4, N9, E6, J14	



přehledové karty učiva	J8, J13, B3, N6	<b>PODPŮRNÁ OPATŘENÍ</b>
strukturované učení a vizualizace	J4, J5, J8, J8, J8, J13, J18, B6, A8, L3, L4, N3, N6, N7, E2, E3	
vhodné místo ve třídě	J12, J17, B4, A4, E3, E5	
zkrácené učivo	J6, J19, B4, L3, L4, E4, E5	
minimální doporučené výstupy	J9, B7, L3, L4	
podpora asistenta	J12, J15, B3, B4, B6, A3, L2, L3, L4, N1, N8, N9, N12, E2, E3, E3, E5	
relaxační pauzy	J4, J8, J15, J17, J19, B4, A3, A7, L4, N9, E3	
využití názorných didaktických pomůcek	J8, J8, J13, B3, L3, L4, L5, E6	
touha zvládat to, co ostatní	J5, J6, J8, B4, A4	<b>FAKTORY, OVLIVŇUJÍCÍ KVALITU VÝUKY</b>
vhodné postupy ve výuce	J4, J5, J8, J12, J13, A5, L3, L4, E5	
potřeba znalosti očekávaného	J4, J4, J8, J13, B6, B7, A8, L4, N14, E5, E5, E6	
pravidelná domácí příprava	B7, B9, A4, A8, L5	
schopnost žáka zvládnout osamostatnění	B3, B6, A7, N1, N3, N8, E5	
kvalita schopností a dovedností učitele	J2, J5, J12, J17, L5	
soulad asistenta pedagoga s žákem	J5, J11, J15, J17, B8, L5, E6	
schopnosti a dovednosti asistenta pedagoga	J5, J11, J12, A2, A7, A10, L5, E2	
přijetí žáka třídou	J4, J5, J5, J12, J20, N10	
doporučení a spolupráce s odborníky	J3, J7, J9, J15, J16, J19, J20, J21, E6, A2, A7, L3, N5, N14	
spolupráce s rodiči	J5, J5, J6, J9, J15, J15, J16, J17, B9, A4, A8, L5, N11, N13, E4, E6	