

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**POSTOJE UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ K DĚTEM TRPÍCÍM
PAS**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Karolína Lamlechová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kombinovaná forma studia

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.

Plzeň, 2021

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. června 2021

.....

vlastnoruční podpis

RÁDA BYCH PODĚKOVALA DOC. PHDR. JANĚ MIŇHOVÉ, CSC.
ZA ODBORNÉ VEDENÍ MÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD.....	4
1 TEORETICKÁ ČÁST - ČLOVĚK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	5
1.1 VYMEZENÍ POJMU AUTISMUS	5
1.2 SOCIÁLNÍ INTERAKCE.....	6
1.3 KOMUNIKACE.....	7
1.4 PŘEDSTAVIVOST	7
1.5 HISTORICKÝ VÝVOJ PROBLEMATIKY AUTISMU	8
1.5.1 Medicínské a vědecké pojetí autismu	10
1.5.2 Psycholingvistický a behaviorální přístup.....	11
1.6 DRUHY AUTISMU	12
1.6.1 Dělení podle Světové zdravotnické organizace.....	13
1.6.2 Dělení poruch z hlediska funkční úrovně dětí	15
1.6.3 Dělení poruch z hlediska osobnostních rysů	16
1.7 VZDĚLÁVÁNÍ A INTERVENCE DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	17
Základní vzdělávání lze realizovat podle zvláštností a potřeb dětí s PAS těmito způsoby: 17	
2 ŽÁK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA VE VZDĚLÁVACÍM PROUDU.....	18
2.1 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ	18
2.2 INTEGRACE	20
2.2.1 Integrace žáka ve škole.....	21
2.3 INKLUZE	23
2.4 FORMY EDUKACE ŽÁKŮ S AUTISMEM	24
2.5 INTEGRACE ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA DO BĚŽNÝCH ŠKOL	26
2.5.1 Role asistenta pedagoga.....	28
2.5.2 Individuální vzdělávací plán.....	29
2.6 UČITEL V EDUKAČNÍM PROCESU	31
3 POSTOJE.....	32
3.1 DEFINICE „POSTOJE“	32
3.2 SLOŽKY POSTOJŮ.....	33
3.3 FUNKCE POSTOJŮ	34
3.4 ZMĚNA POSTOJŮ	35

3.5 MĚŘENÍ POSTOJŮ.....	36
4 PRAKTICKÁ ČÁST – METODOLOGIE.....	38
4.1 CÍL DIPLOMOVÉ PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	38
4.2 METODY VÝZKUMU.....	39
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	41
4.3.1 Interpretace výsledků výzkumu.....	41
5 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ.....	69
6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	74
ZÁVĚR	76
RESUMÉ	78
SUMMARY	79
SEZNAM LITERATURY.....	80
ELEKTRONICKÉ ZDROJE	83
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	84
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

IVP – individuální vzdělávací plán

MKN - Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

PAS – poruchy autistického spektra

WHO – Světová zdravotnická organizace

ÚVOD

Téma mé diplomové práce „*Postoje učitelů 1. stupně ZŠ k dětem trpícím PAS*“ jsem si zvolila pro to, že je téma integrace a inkluze v dnešní době velmi moderní pojem, a hlavně i pro to, že působím jako pedagog druhým rokem a s takovou integrací jsem se setkala hned na začátku své praxe.

V roce 2019 jsem nastoupila na pozici učitelky na základní školu v Chebu a hned v začátcích jsem se s integrací žáků setkala. Je pravdou, že jsem nebyla dostatečně informovaná, připravená, nikdo mě na to neupozornil a nepřipravil, a tak jsem si s tím musela poradit sama. Právě proto bylo téma pro mou diplomovou práci hned jasné, jak jsem ho uviděla, protože jsem zrovna řešila tuto problematiku v mé učitelské praxi. Hodně mě zajímal názory a postoje ostatních pedagogů, jestli měli s integrací také nějaké problémy jako například já.

Hlavním cílem mé práce bylo zjistit postoje učitelů, kteří se s integrací žáka s PAS ať už setkali, či nesetkali. Zjistit jejich názory, zkušenosti, informovanost, a zda byli v tomto ohledu dostatečně podpořeni k integrovanému vzdělávání. Jaký mají postoj, která pozitiva a negativa v této problematice spatřují, co nejvíc ovlivňuje postoj, ať už pozitivně nebo negativně.

Má diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části jsou tři kapitoly. V první kapitole je podrobně popsán pojem autismus, jeho druhy, projevy, výskyt v populaci a jeho diagnostika. Druhá kapitola je věnována žákům s poruchou autistického spektra, pojmy integrace a inkluze, možnosti forem edukace a role učitele a asistenta v edukačním procesu.

V třetí kapitole jsou popsány postoje a jejich funkce. V praktické části je samotný výzkum a popis výsledků, stanovení hypotéz a následné shrnutí výzkumné části.

Byla bych ráda, kdyby mojí diplomovou práci někdo použil, doplnil a pokračoval v dalším rozšiřujícím výzkumu, který se vztahuje k této problematice například o rozhovory pedagogů v běžných školách, rozšíření o speciální školy a jejich postoje pedagogů nebo také postoje asistentů pedagoga a podobně.

1 TEORETICKÁ ČÁST - ČLOVĚK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je vše pronikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emoci. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.“

Jim Sinclair

1.1 VYMEZENÍ POJMU AUTISMUS

Autistické poruchy jsou vrozené psychické poruchy, které patří mezi závažné, a to proto, že vše pronikají vývojovými poruchami. Jádro poruch autistického spektra tvoří z historického pohledu dětský autismus. Vznikem autistické poruchy je dán buď geneticky (vrozený – podmíněn příznivou či nepříznivou kombinací 12 – 15 genu), nebo je dán metabolickou poruchou. Závažnost poruch je dána různorodostí – na stupni poruch od mírné formy, tedy méně závažných či lehkých, středně těžkých, až po těžké poruchy (velké množství závažných syndromů). V důsledku vrozené poruchy mozkových funkcí dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnotit informace stejným způsobem jako děti na stejné mentální úrovni.

Výskyt poruchy autistického spektra zásadně ovlivní fungování dítěte a posléze dospělého člověka v normálním životě. Poruchy se musí objevit v každé složce diagnostické triády. Mezi oblasti diagnostické triády patří sociální interakce (dovednosti), představivost a komunikace. Specifické projevy u autismu se mění a vyvíjejí s věkem, objevují se a někdy i vymizí.

Autismus lze diagnostikovat v každé věkové skupině. Není to tedy jen porucha u dětí, ale se projeví již v prvních letech života. Při konkrétní poruše pak náleží konkrétní věkové rozmezí vzniku. Poruchy jsou někdy i doprovázeny jinými přidruženými deficity, které nepodléhají diagnostice poruchy autismu.

Nezáleží tedy na přítomnosti či nepřítomnosti jakékoli jiné poruchy. Autismus se může družít s jakoukoli jinou nemocí. (Thorová, 2012)



Obr. 1. Triáda postižených oblastí vývoje PAS.(Thorová 2012)

1.2 SOCIÁLNÍ INTERAKCE

Porucha sociální interakce se u dětí s poruchou autistického spektra výrazně liší v závislosti na závažnosti a míře postižení. V tomto případě přináší jedinci v životě nesčetně komplikací jak už například v kontaktu s rodinou, s vrstevníky či v oboru vzdělávání.

Sociální chování u malého dítěte pozorujeme již v prvních dnech i týdnech života. U novorozenečat můžeme pozorovat sociální úsměv, oční kontakt přibývajících s každým měsícem vývoje, broukání. U každého jedince se míra a hloubka poruchy objeví v jiném věkovém období.

U nás se setkáváme s ulpívavou diagnostikou autismu. Dítě, které nemá sociální kontakt, působí osaměle, odtažitě, odmítá fyzický a oční kontakt nemusí být hned autistické. Způsob sociálních dovedností není úkazem stabilního projevu, může se měnit s věkem a vývojem dítěte. Dítě, které mělo tyto příznaky v raném dětství se může stát zcela běžným dítětem, a tyto příznaky mohou zcela vymizet. U dětí se setkáváme s enormními hranicemi.

Na jedné straně může být dítě odtažitě, které odmítá sociální kontakt, ukrývá se, zakrývá si oči. Na straně druhé je tu protikladný pól, kdy dítě navazuje sociální kontakt všude, s kýmkoli a necítí žádnou normu, hranici obtěžující či nepřiměřenou. (Thorová, 2012)

Takové děti například stojí moc blízko lidí, upřeně se dívají do očí druhých, zasahují do osobní zóny a hledají sociální kontakt.

1.3 KOMUNIKACE

Dalším hlavním deficitem PAS je komunikace. První známkou deficitu je opožděný vývoj řeči. Zhruba polovina dětí s poruchou autistického spektra si nikdy neosvojí řeč na takovou úroveň, aby sloužila ke komunikačním účelům. (Paul, 1987, str. 23.) U dětí, které s řečí nemají problém, ale vidíme nápadné odchylky ve vývoji řeči s četnými abnormalitami. Porucha PAS se objevuje v oblasti porozumění a vyjadřování, verbální a neverbální. Tyto projevy se liší pestrostí projevů a celkovou mírou abnormality v komunikaci. Řeč někdy nemusí být porušena, ač některé četné odchylky se zde vždy vyskytnou. Méně se vyskytující porucha řeči bývá pouze v případě Aspergerova syndromu, kdy v oblasti verbálního myšlení mají tyto děti průměrné až nadprůměrné výsledky.

1.4 PŘEDSTAVIVOST

Poslední narušená schopnost je z triády problémových oblastí představivost. Hlavní součástí vývoje rozvoj nápodoby. S věkem tato schopnost sílí, je více komplexní. Výsledkem tohoto procesu je schopnost plánování. V několika směrech má negativní vliv na mentální vývoj dítěte.

Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, tedy jeden ze základních stavebních kamenů učení a potažmo celého vývoje. Nedostatečná představivost způsobuje, že dítě upřednostňuje činnosti či aktivity, které obvykle preferují podstatně mladší děti, vyhledává předvídatelnost v činnostech a upíná se tak na jednoduché stereotypní činnosti. (Thorová, 2012, str. 65.)

Nápadně odlišná je i hra a volba volného času, která se liší od jiných vrstevníků. Vývoj hry závisí na schopnosti imaginace, úrovni myšlení, fantazie, motoriky a sociálních dovednostech. V další nestandardní míře si dítě hraje jinak s hračkami – nefunkčně.

O nové hračky či činnosti dítě nejeví zájem. Tyto problémy se často podepíší na kresebném projevu dítěte. Nezaujme je obyčejná hračka, dávají přednost neobvyklým.

1.5 HISTORICKÝ VÝVOJ PROBLEMATIKY AUTISMU

Prvním člověkem na světě, který si všiml podobně nepřiměřeného chování u skupiny několika dětí, byl americký psychiatr Leo Kanner.

Zvláštní projevy považoval za symptomy specifické samostatné poruchy, kterou nazval časný dětský autismus (Early Infantile Autism – EIA). K výběru tohoto označení inspiroval Kanner řecký původ slova „autos“, což znamená „sám“.

Názvem se snažil vyjádřit, že dítě trpící autismem je opuštěné, osamělé, nezajímající se o okolní svět, neschopné citů jako je láska a přátelství.

Kvůli své výjimečnosti a některé záhadnosti se autismus dostal do velkého podvědomí a vzbudil ve světě velký zájem odborníků. V posledních padesáti letech prošel autismus bouřlivým vývojem. Každý měl jiné názory na léčení, příčiny vzniku a na výchovu dětí s autismem.

Poprvé však pojem autismus nepoužil americký psychiatr Kanner, nýbrž ale v roce 1911 švýcarský psychiatr E. Bleuler. Pojem autismus nazval jako jeden ze symptomů pozorovaných u schizofrenních pacientů.

Dva rozdílné významy vedou k tomu, že řady odborníků, ale i osob si mylně spojují dětský autismus se schizofrenií. Toto podporují také některé slovníky či učebnice, ve kterých se dočítáme, že autismus pouze souvisí se schizofrenií. (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004)

Výskyt autismu sahá pravděpodobně mnohem dál do minulosti. Takové děti dříve byly označovány za uhranuté či posedlé ďáblem. Někteří odborníci uvádějí také případ „vlčích dětí“. Asi nejznámějším příkladem je Viktor, divoký chlapec z Aveyronu, jehož příběh literárně zpracoval v roce 1801 francouzský lékař J. M. G. Itard, který se také podílel na výchově chlapce. Zvláštní pozornost odborníků byla upoutána na lidi s nadprůměrnými schopnostmi a zvláštním chováním. (Wing, 1996)

Prvotní popis autismu vycházel primárně ze případových studií. Kanner ve svém článku v časopise *Nervous Child* v roce 1943 zveřejnil výsledky svého pětiletého pozorování jedenácti dětí, které vykazovaly v chování množství znaků, které nespadaly do té doby známé kategorie psychických onemocnění. Kanner popsal děti jako mimořádně nadané s problémy navázat citový kontakt, děti uzavřené ve svém vlastním světě a osamělé.

„Více než o lidi se zajímají o věci. Nereagují na volání jménem a nerušené pokračují ve své činnosti. Vyhýbají se očními kontaktu a nikdy se nedívají do obličeje. Konverzace, která probíhá v blízkosti dítěte, je vyrušuje. Pokud osoba chce na sebe upoutat pozornost, musí zašlápnout nebo sebrat objekt, se kterým si dítě hraje. Objeví se vztek, ale ne na osobu, která to udělala, nýbrž na konkrétní chodidlo nebo ruku. Na osobu se nepodívají, nepromluví. Ta samá situace je se špendlíkem. Vždy se rozzlobí na špendlík, který ho píchl, nikoli na člověka, který to udělal.“ (Kanner, 1972)

Většina dětí z Kannerova výzkumu má průměrné či nadprůměrné IQ. Nechápu spojení mezi špatným chováním a trestem. Slabých výsledků dosahují děti s autismem v psychomotorických testech.

V roce 1944 přišel s pojmem „autismus“ vídeňský pediatr Hans Asperger aniž by znal výzkum autismu od Kanner. Syndrom považoval za poruchu komunikace, myšlení, interakce a poruchu osobnosti. Pojem autistická psychopatie byla později přejmenována na Aspergerův syndrom. Kanner se ve svém výzkumu zabýval spíše těžší formou, zatímco Asperger se věnoval klidnější formou autismu. Na konci 40. let 20. století byl dětský autismus zařazen do skupiny schizofrenních psychóz v dětství.

V roce 1960 byla průkopnicem této poruchy u nás pedopsychiatrička MUDr. Růžena Nesnídalová, které publikovala o autismu.

Mezi další významné průkopníky u nás patří Ing. Miroslava Jelínková, která v roce 1992 založila klub Autistik jako sekci Sdružení pro pomoc mentálně postiženým, dnes Společnosti pro podporu lidí s mentálním postižením (Miňhová, 2008, str. 213)

Pojem Aspergerův syndrom, dříve autistická psychopatie, poprvé využila ve svých publikacích i příručkách v roce 1981 britská lékařka Lorna Wingová. Původně psychologka pro dospělé se začala zabývat dětským autismem poté, co se jí narodila dcera s autismem.

Studie dr. Andrewa Wakefielda, který v roce 1998 řekl, že vakcíny MMR (očkování proti spalničkám) způsobují autismus. V roce 2010 byl však jeho výzkum označen za podvodný a dr. Wakefield byl vyloučen z Britské lékařské komory. (Wing, 1996, str. 68)

1.5.1 MEDICÍNSKÉ A VĚDECKÉ POJETÍ AUTISMU

V první vlně evropského potvrzení existence Kannerova syndromu kritizoval nizozemský Dirk Willem van Krevelen, prominentní nizozemský chemický inženýr, vědec uhlí a polymerů, psychoanalytickou teorii vzniku autismu. Došel k závěru, že je nutné zkoumat organické příčiny vzniku. V tomto případě jde tedy o hluboko zasahující, totální poruchu centrálních anomálií. V této době padesátých let proběhla Evropou tzv. horečka, kde všechny děti s mentálním postižením a bizarním chováním byly označovány za autistické.

V šedesátých letech začali vědci pátrat po jiných možných příčinách vzniku autismu. V roce 1964 vydal americký psycholog Rimland knihu, ve které popisuje své zkušenosti se svým autistickým synem. V knize odmítá teorii o rodičovské vině, přiklání se k tomu, že jde o neurobiologickou poruchu organického původu. Svým výzkumem v knize prokázal, že rodiče dětí s autismem se věnují svým dětem se stejnou péčí, jako u zdravých dětí. Děti citově nestrádají, postoje a chování se k nim neliší. (Ryzková, 2015, str. 13)

Bylo odhaleno mezi příbuznými dětí vysoké procento intelektuálů a rodin s vyšším socioekonomickým statusem, z čehož vyplývá, že vzdělaný rodiče více vyhledávají odbornou psychiatrickou pomoc než rodiče nevzdělaní. Většinou umí lépe rozpoznat odlišné chování od ostatních. (Thorová, 2012, str. 46)

S tímto faktem jsem se bohužel setkala osobně v mé učitelské praxi, kdy již kolegyně, které měla děti v první třídě, doporučila rodičům chlapce vyšetření v SPC. Rodiče mají pouze základní vzdělání, rozdílné chování svého syna neviděli, a tak nesouhlasili s vyšetřením chlapce. Když jsem převzala třídu po kolegyni ve druhé třídě, sama jsem odlišnosti viděla a snažila se popsat rodičům situaci, se kterou se jejich syn dennodenně setkával. Viděli to samozřejmě i děti, které jsem pak musela usměrňovat, aby nedocházelo k šikaně chlapce. Na konci druhého ročníku jsem rodiče přesvědčila k vyšetření. Vyšetření trvala dlouho z důvodu korona virové krize, a tak jsme výsledky vyšetření klinického psychologa a SPC dostali až v druhém pololetí třetí třídy.

Tam se ukázalo, že chlapec skutečně trpí řadou odlišností, a tak mu byl diagnostikován 3. stupeň podpůrného opatření a na plný rozsah vyučování asistent pedagoga.

Dalším faktorem pro vznik rodičovské viny je, na základě raných pozorování, vytvoření stresového prostředí v rodině s autistickým dítětem. Rodiče by měli být zvláště trpěliví a adaptabilní. Přispívá k této teorii podráždění chování některých rodičů.

V 70. letech 20. století byl udělán ve Spojených státech amerických výzkum u skoro 300 rodin s autistickými dětmi. Jeho cíl byl zjistit, jestli děti s autismem pocházejí z rodin z vyšších vrstev. Studie prokázala, že pokud jsou služby odborníků v blízkém okolí, není rozdíl mezi statusy rodin. V důsledku byla z diagnostického manuálu DSM – III – R vyřazena zmínka o vyšším postavení rodičů s dětmi s autismem. To šlo k tomu, že mezi odborníky je teorie organického původu poruchy všeobecně akceptována. Postupně se odborníci jako Kanner přiklánějí k organickým příčinám autismu. (Thorová, 2012, str. 156)

1.5.2 PSYCHOLINGVISTICKÝ A BEHAVIORÁLNÍ PŘÍSTUP

Behaviorální terapie je zaměřena na problémovém chování, které se dá odnaučit a přeučit. V polovině 20. let se stala hlavní psychoterapeutickou metodou. Jeho teoretický základ vychází z Pavlova, Wolpeho a Watsona učení. Řada amerických psychologů začali pracovat s psychickými a mentálně retardovanými lidmi na odstraňování nevhodného chování pomocí odměn a trestů, které povedou k trvalým změnám v chování.

C.B Ferster byl jeden z prvních zastánců behaviorální terapie na problematiku dětí s autismem. Ten považoval autismus za vzácnou formu schizofrenie. Jeho teorie je založena na tom, že dítě s autismem vnímá svět okolo. Na příkladu s jídlem uvedl, že pokud dítě uvidí sladkost, lehne si na zem a případně se začne poškozovat, dokud sladkost nedostane. U dětí s autismem proto označil jídlo za efektivní posilovač motivace. V případech jiné motivace nebyla u dětí s autismem taková úspěšnost jako u normálních dětí. Naopak trest u nich nemá velký účinek.(Ferster, 1997, str. 345)

Někteří terapeuti mají opačný názor, při které po nežádoucím chování přijde trest, tedy dítě s autismem má nepříjemný zážitek, po kterém má pozitivní výsledky. Do 80. let byly tresty využívány ve velké míře. Někteří používali krátký bolestivý elektrický proud k potlačení sebepoškození. Simmons a Lovaas uvádí ve své publikaci, že tento způsob elektrošoky byl velmi efektivní a po 3 šoku zcela vymizí nevhodné chování.

Behaviorální terapie si prošla hlavně z etiky velkou vlnou kritiky. V odborném tisku se objevily spory o správnosti elektrických šoků. Zkoumaly se pozitivní a negativní dopady na dítě s autismem s použitím lehkého elektrošoku v podobě trestu. Bylo zjištěno, že u některých dětí se neobjevovalo nevhodné chování, ale začalo se poté projevovat v jiných situacích. Většina lidí považovala použití těchto metod za zásah do lidských práv, protože pro děti s autismem nejsou fyzické tresty vhodné kvůli jejich zvýšené psychické zranitelnosti.

V 80. letech se začalo o trestech hovořit jako o nezbytných, účinných a snadno proveditelných. Na druhé straně někteří odborníci hovoří o nebezpečí. Tresty v některých případech mohou vést k nevhodnému chování, které by mělo vymizet, ale trestem se nakonec upevní. Trest je tedy prostředek, který v širším významu není tolik efektivní a je odsuzován z důvodu etické kodexe společnosti.

Pozornost se tak odvádí spíše k efektivnějším motivacím, jako jsou vibrace, oblíbené předměty, hudba či jídlo. Odborníci se soustřeďovali spíše na rozvíjení dovedností dětí, které těžko umí převést do jiného prostředí.

Jedním ze tří deficitů autismu je komunikace. Na principech behaviorální teorie je založen i řečový trénink, který jde od nejjednodušších cílů až po ty nejtěžší. Lovaas sestavil se svými kolegy osm stupňů řečového tréninku. Dítě se zpočátku učí imitaci verbálních projevů, dále si osvojuje elementární funkci řeči – učí se pojmenovat předměty denní potřeby, učí se stádium vztahů, konverzovat, získávat informace, vyprávět příběhy a nakonec si osvojuje pravidla gramatiky. Tato metoda se používá i u dětí s autismem nemluvicích, u kterých se zkoumá využití znakové řeči nebo jiných alternativních metod komunikace. Odborníci výzkumu došli k závěru, že děti s autismem, které mají určitou míru kognitivních dovedností, mají ve výzkumu lepší výsledky. Trénink komunikace musí odpovídat řečového vývoje dítěte. (Thorová, 2012, str. 125-128)

1.6 DRUHY AUTISMU

K autismu patří další škála jiných poruch, které se občas stávají mylnými a jsou zaměňovány za projevy autismu. Na první pohled nepoznáme dítě, které trpí autismem, od dítěte zdravého. Autismus nemá tak vnější znaky poruchy. Dále také nenajdeme dvě děti, které by měly totožné znaky autismu.

Je to velmi individuální věc, a každý může mít jiné doprovodné symptomy. Autismus se diagnostikuje podle míry adaptability, které souvisí s mentální úrovní.

1.6.1 DĚLENÍ PODLE SVĚTOVÉ ZDRAVOTNICKÉ ORGANIZACE

Mezinárodní klasifikace nemocí ve verzi MKN-10 kóduje autistické poruchy:

1. **F84.0 Dětský autismus:** Je historicky základní PAS. Vychází z vrozených poruch mozkových funkcí, které postihuje převážně chlapce. Je to komplexní vývojová porucha. Kromě poruch v oblasti sociální interakce, komunikace a představivosti se porucha může projevit abnormálním až zvláštním chováním. Typicky se objeví více symptomů najednou. Projevy se liší a mění s věkem dětí. Můžeme tak dětský autismus diagnostikovat ve všech věkových skupinách. Tyto děti mají problém se správným emočním vyhodnocenými situací. Emočně buď nezareagují vůbec, či až v neobvyklé podobě. Děti mluví monotónně, bez změny hlasu, důrazu v řeči.
2. **F84.1 Atypický autismus:** Tento druh autismu se objevuje po 3 roce věku dítěte a postihuje spíše ženy. Atypický autismus se nemusí projevit ve všech složkách triády. Často vzniká u výrazně retardovaných jedinců. Některé z těchto faktorů jsou méně narušeny oproti lidem s klasickým autismem. Dítě splňuje tedy jen část ze symptomů autismu. Americký diagnostický systém nezná pojem atypický autismus, ale využívá jako název pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná. Přitom v MKN – 10 je popis atypického autismu stejný. Chybou je, že u atypického autismu nejsou stanoveny hranice a ani klinický obraz. Tato porucha je tedy založena na odhadu a subjektivním názoru diagnostika. U klasického autismu jsou více porušeny sociální dovednosti, než u atypického.
3. **F84.2 Rettův syndrom:** Příčina je genetická, kterou doprovází těžké neurologické postižení. Má dopad v somatické, motorické i psychické oblasti funkcí. Postihuje pouze ženy. Příčinou je zmutovaný gen v ramínku chromozomu X. Objevuje se od 6. do 18. měsíce věku dítěte, kdy je charakteristická ztráta funkčních pohybu ruky, řečových schopností a dovedností dítěte, doprovázené zpomalením růstu hlavy.(Thorová, 2012)

Postihuje tedy především jazykové, pohybové a poznávací dovednosti. Častým příznakem je skolióza, někdy i epilepsie. Pokud mutace genu proběhne u chlapců, způsobí těžkou encefalopatii, že plod nebo novorozenec nepřežije. V prvních měsících života dítě prospívá jako jeho vrstevníci. Nejde tedy poznat, že má dítě poruchu. Porucha se projevuje zpomalením růstu hlavičky, děti bývají až moc klidné, apatické. Postupně se zvyšuje citlivost nervové soustavy jako např. noční děsy, zvýšená lekavost, zpomaluje se motorický vývoj, dítě tedy neleze, nesedí, nechodí. Zhoršení se projeví i v oblasti neverbální i verbální komunikace. Okolo 3. roku života dítěte dochází k úplné ztrátě úchopu.

4. **F84.3 Jiné dezintegrační poruchy v dětství:** Dříve Infantilní demence nebo Hellerův syndrom, byla popsána poprvé v roce 1908. Je to velmi vzácná porucha, která propuká obvykle okolo 3. - 4. roku věku dítěte. Typickým znakem je rychlá progresivní a trvalá ztráta dříve získaných dovedností ve všech oblastech, nejvíce však řečových dovedností. Typicky je doprovázena porucha ztrátou zájmu o okolí, stereotypními motorickými pohyby. V některých případech může být spojena s encefalopatií, hlavní příznak musí být spojován s projevy chování.
5. **F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby:** Je to špatně definovatelná porucha, není známo, do jaké míry je tento typ příznaků způsoben snížením IQ. Tato porucha je přidružena dětem s těžkou mentální retardací (IQ pod 34) spojena s hyperaktivitou, poruchou pozornosti a stereotypním chováním, anebo sebepoškozování. V dospělosti může být hyperaktivita vyměněna hypoaktivitou. Mezi jeho znaky nepatří sociální narušení autistického typu. Je často spojován s řadou vývojových opoždění.
6. **F84.5 Aspergerův syndrom:** Tato porucha je vrozená PAS. Výskyt nejčastěji u chlapců, projevující se potížemi v sociálním chování, komunikaci a oblasti emocí – triády. Jsou zpravidla vysoce inteligentní – mají vysoké IQ, tím se často zajímají jen o jedno téma, ve kterém mají rozsáhlé znalosti.(Thorová, 2012)

Typická je pro ně neschopnost porozumět ironii, sarkasmu, humoru a nejsou schopni sociální empatie. Děti jsou nešikovné, mají motorickou neobratnost a věnují se pouze jednomu zájmu technického charakteru.

7. **F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy:** Diagnostika kategorie není v Evropě příliš využívána. Nemá přesně definovaná diagnostická kritéria. Do těchto poruch spadají děti, které svými příznaky zcela nepatří do předchozích uváděných typů. Mají společné poruchy s ostatními typy, ale nejsou v takové kvantitě či kvalitě, abychom mohli dítě přesně zařadit. Zařazujeme zde děti, které mají těžší formu poruchy aktivity a pozornosti, mají nerovnoměrně rozvinuté kognitivní schopnosti, mentální retardaci a vývojovou dysfázi. Nemají narušenou komunikaci, sociální interakci do takové míry, aby odpovídala diagnóze autismu.

8. **F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespifikovaná:** Je to kategorie, do kterých zařazujeme poruchy, u nichž není možná zařazení do ostatních typů poruch, nebo z nedostatku informací či protichůdných příznaků. (Thorová, 2012)

1.6.2 DĚLENÍ PORUCH Z HLEDISKA FUNKČNÍ ÚROVNĚ DĚTÍ

- **Nízko funkční autismus:** Typický jedinec má těžkou nebo hlubokou mentální retardaci a nemají rozvinutou řeč, mají stereotypní a repetitivně chování, bez zájmu o navázání nových sociálních vztahů.
- **Středně funkční autismus:** Tito jedinci trpí lehkou nebo středně těžkou mentální retardací a mají více narušené řečové schopnosti s projevy stereotypie.
- **Vysoko funkční autismus:** Typický jedinci mají průměrnou až nadprůměrnou inteligenci s lehce narušenou řečí (někteří), jsou schopni se zařadit do společnosti pod podmínkou vytvoření vhodného prostředí strukturovanými činnostmi a časem. Nejvíce se jedná o děti s Aspergerovým syndromem. Děti se tak mohou vzdělávat v běžné škole formou integrace s individuálním vzdělávacím plánem. (Adamus, 2016)

1.6.3 DĚLENÍ PORUCH Z HLEDISKA OSOBNOSTNÍCH RYSŮ

Thorová (2012) uvádí následující typy:

- **Typ osamělý:** Dítě je spíše introvertní, je rád sám, straní se společnosti, nesnese tělesný kontakt, nezajímá se o ostatní, nejeví zájem o komunikaci. Dítě je samotářské, v raném věku se neobjevuje separační úzkost. S růstem dítěte se zlepšuje kontakt s blízkými.
- **Typ pasivní:** Takové dítě postrádá přirozenou komunikaci s ostatními, ale je schopen přijmout tělesný i sociální kontakt, který sám ale nevyhledává. Dítě komunikuje pouze pro potřebu uspokojení základních potřeb, do her s ostatními dětmi se zapojuje spíše pasivně.
- **Typ aktivní - zvláštní:** Dítě vyhledává a navazuje neohrabaně kontakty, chybí mu empatie, je společenský. Je spontánní, neumí rozeznat hranici dodržování intimní vzdálenosti, projevuje se nepřiměřeným chováním. Nadměrně až přehnaně používá mimiku a gestikulaci. Dítě obvykle prosperuje jedním zájmem, často o něm mluví, otázky směřuje na jedno téma. Okolí považuje toto chování za sobecké, obtěžující a egocentrické.
- **Typ formální – afektovaný:** Tento typ je typický pro děti s vyšším IQ, nerozeznají však ironii, sarkasmus, nadsázku. Dítě se chová konzervativně až strojeně, je velmi otažitý, působí často chladně. Jeho mluva bývá příliš formální a dalším znakem je přílišné dodržování rituálů a pravidel.
- **Typ smíšený:** Dítě se projevuje individuálně. Z uvedených typů může mít jakýkoliv projev.(Thorová, 2012)

1.7 VZDĚLÁVÁNÍ A INTERVENCE DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Vzdělávání dětí, žáků a studentů s PAS je legislativně zakotveno ve školském zákoně, tj. Zákoně č. 561/2004 Sb. a ve vyhlášce č. 73/ 2005 O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

System vzdělávání žáků s PAS v základní škole je ovlivňován řadou faktorů, z nichž je nejdůležitější sama diagnóza a deficity z ní vyplývající. Podle Čadilové, Žampachové (2008) je rozhodující míra symptomatiky, stupeň mentálního postižení, nerovnoměrnost vývojového profilu, závažnost problémového chování a další přidružené poruchy. (Čadilová, Žampachová, 2008)

ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ LZE REALIZOVAT PODLE ZVLÁŠTNOSTÍ A POTŘEB DĚTÍ S PAS TĚMITO ZPŮSOBY:

- specializovaná třída pro žáky s autismem v základní škole nebo individuální integrace do běžných tříd základní školy (žáci s Aspergerovým syndromem a vysoce funkční autismem);
- specializovaná třída pro žáky s autismem v základní škole speciální nebo individuální integrace do běžných tříd základní školy speciální;
- specializovaná třída pro žáky s autismem v základní škole praktické nebo individuální integrace do běžných tříd základní školy praktické;
- individuální vzdělávání, tj. vzdělávání, které neuskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve škole (nejčastěji v domácím prostředí)

Ve specializovaných třídách i u integrace autistických žáků do běžných tříd ZŠ, do běžných tříd ZŠ speciálních a do běžných tříd ZŠ praktických je důležitá přítomnost asistenta pedagoga. Žáci specializovaných tříd pracují dle edukačních plánů. U integrovaných žáků vypracovává třídní učitel Individuální vzdělávací plán (IVP). Podkladem pro vypracování IVP jsou závěrečné zprávy ze speciálně-pedagogického vyšetření a z psychologického vyšetření. (Adamus, 2016)

2 ŽÁK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA VE VZDĚLÁVACÍM PROUDU

V běžných třídách se příliš často s dětmi s poruchou autistického spektra nesetkáváme. A to díky postupně se zlepšující diagnostice a rozšiřující se integraci. Je velký nárůst dětí s poruchou autistického spektra, které jsou na tom intelektuálně lépe, proto splňují předpoklady pro studium a jsou tak integrováni do běžných škol. Důležitá je celková připravenost jak školy, tak učitelů na vzdělávání těchto dětí.

2.1 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ

Vláda přijala svým usnesením č. 1004 ze dne 17. 8. 2005 Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006 – 2009. MŠMT České republiky má povinnost rozvíjet vzdělávací podmínky dětí s PAS ve všech krajích ČR. Jejich hlavní úkoly zajišťují:

- Respektování specifík vzdělávání jednotlivých skupin žáků se zdravotním handicapem, včetně speciálně - pedagogické podpory a způsobu její poskytování, v rámcovém vzdělávacím programu. Zajišťují i podporu ve vzdělávacích programech primárně pro žáky bez zdravotního postižení.
- Vydání metodických pokynů, které upravují doporučený postup při umístění asistenta pedagoga do třídy, ve které je vzděláván žák nebo více žáků se zdravotním postižením.
- Zajišťování speciální vzdělávací potřeby dětí a žáků se zdravotním handicapem tzv. normativy finančních prostředků, v souladu s přílohou vyhlášky MŠMT č. 65/2005 Sb.
- Rozvíjení sociálních kompetencí při vzdělávání dětí a žáků s těžším zdravotním, hlavně zapojením alternativní a augmentativní formy komunikace. Tyto požadavky pak vhodně začleňovat do ŠVP.
- Rozvíjení vzdělávacích podmínek pro žáky s autismem, a to v optimalizaci sítě tříd pro tyto žáky, děti a studenty. Zavádění systémových poradenských služeb ve všech krajích ČR pro lidi s autismem.

V každém kraji zajišťuje systémovou pomoc krajský koordinátor, a to na základě projektu „Poradenské služby pro klienty s autismem a poruchami autistického spektra č. j. 15 987/2003-24.“(Thorová 2012)

Hlavním cílem tohoto projektu je zajištění státem garantovaných kvalitním a specializovaných, místně dostupných služeb pro osoby s PAS, jejich členy rodiny a pedagogy ve všech krajích ČR. Krajský koordinátor poskytuje individuální konzultace a metodickou podporu odporným pracovníkům, kteří pracují ve školách a jiných zařízeních v kraji, kde jsou podporovány osoby s poruchou autistického spektra. Dále tyto služby také poskytuje rodinám s osobami s těmito poruchami. V oblasti DVPP ve spolupráci s Institutem pedagogicko – psychologického poradenství České republiky monitoruje potřeby a podílí se na jejich zajištění.

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami stanovuje *zákon č. 561/2004 Sb.* o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který nabyl účinnosti 1. ledna 2005. Dle §16 v tomto zákoně je dítětem, žákem nebo studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. §6 a §7 hovoří o právu dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, a to konkrétně o právu na vzdělání. Obsah, formy a metody vzdělávání odpovídají vzdělávacím potřebám a možnostem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní. Žáci mají právo bezplatně používat speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou při vzdělávání. (*Zákon č. 561/2004 Sb.*)

Podle vyhlášky č. 73/2005 školského zákona jsou děti s PAS považovány za žáky s těžkým zdravotním postižením. Těmto žákům s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření. Dle §3 se vzdělávání žáků se speciálními potřebami uskutečňuje:

1. Formou individuální integrace
2. Formou skupinové integrace
3. Ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením
4. Kombinací forem (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)

2.2 INTEGRACE

Integrace nebo také začlenění, ucelení, splynutí je proces spojování ve vyšší celek. Sociální integrace je proces rovnoprávného začlenění jednoho člověka (žáka) do společnosti (třídy). Je to tedy přirozený proces, který se týká každého člověka. Tento pojem integrace se často vyskytuje v souvislosti s lidmi handicapovanými, s lidmi jiných etnických skupin atd. Pojem integrace už je obecně velmi známý, ale po obsahové stránce může být obtížně srozumitelný.

Je označována jako nejvyšší stupeň socializace člověka. V dnešní době je tento pojem chápán společností spíše jako dlouhodobě zvolený trend, stalo se z něj až slovo nepřirozeně přirozeným vyjádřením ve vztahu se společností a znevýhodněnými členy.

Slovo integrace má řadu významů – v oblasti speciální pedagogiky tento pojem chápeme jako „spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin“. (Jesenský, 1995)

- **Školní integrace:** Tato integrace probíhá v přirozeném prostředí školy, kde dochází k individuálnímu začlenění dětí s handicapem do běžných tříd, nebo dochází ke zřízení speciálních tříd v běžných školách.
- **Pracovní integrace:** Jde o integraci v zaměstnání, kdy se zaměstnávají osoby s projektem pro znevýhodněné osoby či se změnou pracovních schopností.
- **Společenská (komunitní) integrace:** Je to sociální pomoc a podpora v osamostatnění se v rámci společenského prostředí, bezbariérového bydlení, nezávislého života osob s handicapem.

Jesenský uvádí integrační směry, které se mohou ubírat různými směry navazující a závislý na zvoleném přístupu v sociální integraci.

Tab. 1. Přístupy v sociální integraci (Jesenský, 1995)

<p>ASIMILAČNÍ PŘÍSTUP <i>pro společnost zpočátku snazší, celkově však méně výhodný</i></p>	<p>ADAPTAČNÍ (KOADAPTAČNÍ) PŘÍSTUP <i>pro společnost zpočátku náročnější, celkově však výhodnější</i></p>
<p>znevýhodnění je záležitostí konkrétního jedince, jeho sociální integrace závisí na schopnosti přizpůsobit se společenské majoritě, která určuje pravidla soužití</p>	<p>znevýhodnění je společný problém konkrétních osob a celé společnosti, snahu jedince o sociální integraci podporuje společností vstřícnými opatřeními (např. odstraňování bariér), přizpůsobování je vzájemné</p>

1

2.2.1 INTEGRACE ŽÁKA VE ŠKOLE

Integrace žáka do školy je dlouhý, měnící se proces, který se nějakým způsobem vyvíjí. Hlavním cílem je připravenost dětí, žáků, s handicapem i bez něj, v průběhu edukačního procesu ve škole (hry, výuka) na společný život v dospělosti. Předpokladem pro společenskou a sociální integraci je na začátku důležitá fyzická integrace.

U dítěte se identifikují rizika a potenciální stránky jeho situace a rozhodne se o jeho ideálním stavu, kterému se snažíme v průběhu integrace přiblížit. V několika oblastech je třeba se snažit vytvořit optimální podmínky.

¹ <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>

Škola by měla mít podporu od vedení, které by mělo zajistit správné integrační podmínky jako třeba organizační opatření, kdy je nutné snížit počet žáků, přidat do třídy s handicapovaným žákem asistenta pedagoga, umožnit a podpořit vzdělání učitelů, vytvořit jak pro děti, tak pro učitele příjemné pracovní prostředí, kde budou oba dva cítit podporu. Žák od učitele a učitel od školy.

Důležitá je v neposlední řadě systematická podpora v podobě spolupráce **rodičů se školou**. Jedním z klíčových podmínek pro zvládnutí úspěšné integrace je právě zapojení rodiny do komunikace a spolupráce. Pro žáka s autismem je pro integraci nutná podpora rodiny, pedagoga a prostředí. Podpora žáka se mění podle jeho výsledků, podle jeho potřeb je integrace buď zmírňována či zvyšována. Záleží na dvou hlavních cílech: sociální a akademický. Sociální cíl je založen na zprostředkování možností začleňovat se do vrstevnické skupiny, umožnění fungovat s vrstevníky, hrát si s nimi jako oni a nabývat schopnosti. Integraci žáka s PAS předchází potřeba vyhodnotit úroveň v oblasti kognitivních, řečových a rozumových schopností. Proto pro žáka s autismem má hlavní smysl sociální integrace. Akademický cíl je zaměřen na edukaci, která maximálně stimuluje kognitivní potenciál žáka. (Lechta, 2010)

Dítě s handicapem může být zařazeno do běžné školy s ostatními spolužáky, jestliže splňuje tyto podmínky:

- nesmí svým chováním a svým projevem narušovat průběh vyučování,
- musí být schopen plnit kritéria učebního plánu a osnov příslušné školy bez větších úprav v oblasti omezení,

integrovaný žák nesmí vyžadovat příliš nadměrnou individuální péči pedagoga v průběhu vyučování s ohledem na ostatní žáky, které by v tomto případě musel zanedbávat (Jesenský, 1995, s. 53)

²Tab. 2. Škály stupňů sociální integrace podle WHO.

Stupeň integrace	Reálný obraz
1. sociálně integrovaný	postižení neomezuje plnou účast při všech společenských činnostech
2. účast inhibovaná	postižení vyvolává určitou nevýhodu, která znamená mírné omezení
3. omezená účast	osoby se neúčastní plně obvyklých společenských činností, jejich postižení negativně ovlivňuje např. manželství, sexuální život apod.
4. zmenšená účast	v důsledku postižení nejsou osoby schopné navázat náhodné kontakty a jejich účast ve společenském životě je omezena na přirozené komunitární vztahy – rodina, domov, pracoviště apod.
5. ochuzené vztahy	jde o omezení ve fyzickém, sociálním či psychickém vývoji bez tendenci ke zlepšení
6. redukované vztahy	jedinci jsou schopni udržovat vztahy pouze k vybrané a omezené skupině či k jednotlivci
7. narušené vztahy	jedinci nejsou schopni udržovat trvalejší vztahy s ostatními lidmi, změny chování působí negativně i v prostředí přirozené skupiny
8. společenská izolovanost	jde o specifické případy segregace, o osoby, jejichž schopnost míry integrace je nezjistitelná právě pro jejich izolovanost

2.3 INKLUZE

Slovo inkluze vyjadřuje zahrnutí z latinského slova *inclusio* nebo přijetí do nějakého celku. Opakem tohoto slova je exkluze, což znamená vyloučení. Pojem inkluze jako inkluzivní vzdělávání je společenský proces, který se snaží nastavit systém vzdělávání tak, aby umožnil všem dětem bez rozdílu plnit povinnou školní docházku. Cílem inkluzivního vzdělávání je umožnit dětem navštěvovat školu nejlépe v místě jejich bydliště a podporovat všechny děti bez rozdílu ke vzdělání.

Při inkluzivním vzdělávání jsou kladeny vysoké nároky v přizpůsobení prostředí, využívání asistentů pedagoga, pomůcek, péči duševního zdraví všech žáků, pedagogů.

² <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>

V tomto vzdělávání jsou kladeny vyšší nároky na roli učitele, jelikož by se pedagog měl věnovat všem dětem individualizovaně a rovnocenně. Princip inkluze se musí stát v budoucnu součástí kurikula a měli by proniknout do klimatu školy a prostředí třídy.

2.4 FORMY EDUKACE ŽÁKŮ S AUTISMEM

Pro efektivní práci v rámci edukace žáků s PAS musíme zajistit některé podmínky. Hlavním bodem pro efektivní edukaci je příjemné prostředí pro učitele i žáka. Pedagog by měl znát ze svého vzdělání speciální postupy, formy práce a metody při práci s handicapovanými žáky. Nejeefektivnější a nejkvalitnější formou vzdělávání ve školách se stalo strukturované učení.

Hlavním nástrojem pro efektivní edukaci je motivace. Ta hraje velmi významnou roli, pokud volíme pozitivní motivaci v podobě odměny, která musí následovat ihned po splnění požadovaného úkolu. Pokud bychom volili negativní motivaci, může vést k problémům v chování.

- **Strukturované učení**

V mnoha zemích tvoří vzdělávací programy základní intervenci, ke kterým patří strukturované učení. V tomto způsobu učení je důležité jednoznačné uspořádání prostředí, vnesení jasně daných pravidel a zprůhlednění posloupnosti činností. Pro žáky s PAS se mění pocity nejistoty a zmatku v řád, logičnost, pocit bezpečí a jistoty. Toto jim umožňuje přijímat nové úkoly, učit se lépe a lépe vstřebávat události, které nejsou předvídatelné. Cílem je odstranění specifických poruch vycházejících z diagnózy stanovené v pedagogicko-psychologické poradně. Hlavním pravidlem pro strukturované učení je systém práce zleva doprava, shora dolů. Musíme používat speciálně pedagogické metody, mezi které patří manipulace pohybů s dítětem, přímou asistenci, slovní pokyny, či demonstraci.

TEACCH program (Schopler, 1972), *anglicky Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children* je program péče pro lidi s autismem, který funguje v USA již několik desítek let. Vznikl na společné spolupráci rodičů a profesionálů vyvracející názorů, že jsou děti s autismem nevzdělatelné.

Hlavní důraz má včasná a správná diagnóza a následná speciálně pedagogická péče, které vychází ze specifikace poruchy.

Zásady a filozofie programu:

1. Úzká spolupráce s rodinou žáka.
 2. Integrace handicapovaných dětí do společnosti.
 3. Aktivní zevšeobecnění dovedností.
 4. Individualizovaný přístup k žákům.
 5. Přímost ohodnocení a intervence
 6. Pozitivní přístup k dětem se snahou vedoucí ke zlepšování chování. (Thorová,2006)
- **Strukturalizace** je systém výuky, který přináší žákovi předvídatelnost mezi činnostmi, místem a chováním, které jsou po žákovi požadovány. Tento termín označuje přehlednost a členění, při kterém nebude mít žák s poruchou autistického spektra potíže čelit chaotickým zkušenostem a dostává tak pocit bezpečí. Zaměřujeme se na strukturu času, který vytváří denní program a jejich činnosti, díky kterým se čas konkretizuje. Pro přehlednější pracovní místo jsou využívány krabice s vnitřní strukturou.
 - **Individuální přístup** je individuální práce s jedince, která má za úkol poznání konkrétního jedince a řešit jeho specifický druh deficitu. Každý z dětí mají jiné deficity, proto se to musí promítnout na volení úloh, na úpravě komunikace, motivace, úpravě forem i prostředí. Při takovém přístupu se musíme zaměřovat i n nejmenší detaily např. umístění pracovního stolu žáka, velikost objektů na fotografiích, versus v reálném světě apod. (Čadilová, Žampachová, 2008, str. 30.)
 - **Vizualizace** je hojně využívána, protože u většiny dětí s PAS patří k jejich silným stránkám vizuální vnímání a myšlení. Pomocí této vizuální podpory se snaží snadněji zvládat strukturu času, prostoru a jednotlivých činností. Tento systém rozvíjí hlavně

komunikační dovednosti a tím si kompenzují poruchu pozornostních a paměťových funkcí.

Jako vizuální podporu uvádíme fotografie, piktogramy, nápisy, obrázkový rozvrh, diář a konkrétní předměty, které vedou k větší samostatnosti a nezávislosti, a to jim zvyšuje sebevědomí.(Čadilová, Žampachová, 2008, str. 50.)

V doporučení či strategiích práce s lidmi s PAS se objevují tyto pravidla:

- Vyšší míra vizuální podpory.
- Pravidla přesnosti, konkretizování jasných instrukcí
- Jasná a konkrétní pozitivní motivace
- Vyšší míra vysvětlování
- Časté využití smyslů – hmatu.
- Vhodně zvolené a efektivní vzdělávací strategie podle specifik deficitů
- Důslednost v přístupu, vysoká míra řešení obtíží s pozorností.

2.5 INTEGRACE ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA DO BĚŽNÝCH ŠKOL

Edukace žáku s poruchou autistického spektra v běžných školách má mnoho faktorů, kteří edukaci ovlivňují, jako například míra projevů autistického chování, nerovnoměrným vývojem, mentálním opožděním. Tyto faktory velmi ovlivňují zařazení dítěte s PAS do příslušného typu školy a možnost přiřazení asistenta pedagoga k dítěti. V oblasti integrace žáka je potřeba počítat s nerovnoměrným a nevyzpytatelným vývojem, kde je narušená schopnost komunikace a sociálního chování.

Důležitým faktorem pro úspěšné zařazení je uspořádání prostředí. Všechny třídy by měly být materiálně vybavené, atraktivní a dostatečně vybavené. Pro integrované žáky je určité důležitější dobré klima třídy, zapadnutí do kolektivu bez větších problémů. Na klimatu třídy se podílí všichni účastníci, tedy i učitel. Učitel je ten, který by měl žákům vysvětlit diagnózu citlivě a s úctou, aby se ostatní děti vcítily do jeho role a situace.(Thorová, 2012)

Do běžných základních škol jsou integrováni žáci s poruchami autistického spektra pouze ti, kteří mají intelekt na normální úrovni, jsou to děti s Aspergerovým syndromem, dětským či atypickým autismem. Pro efektivní a úspěšnou integraci jsou důležité tyto podmínky:

- intelekt větší než 80
- spolupráce rodiny se školou a motivace rodiny k žákovi
- možnost funkční komunikace
- schopnost dítěte navazovat osobní kontakt
- ve školním věku musí být vytvořena schopnost pracovního chování, schopnost spolupráce, schopnost napodobovat
- nepřítomnost zvýšených emočních reakcí (Thorová, 2012)

Výhody a nevýhody integrace

Tab. 3. Výhody a nevýhody integrace.

VÝHODY	NEVÝHODY
Náročné prostředí, které odpovídá běžným podmínkám.	Chybí ochranné prostředí, které nevyhovuje individuálním potřebám dětí.
Imitace chování v sociálním prostředí.	Menší uspokojení potřeb dítěte.
Snazší navázání kontaktu s vrstevníky.	Vyšší zátěž – vyšší stres – více problémového chování.
Dobrá pocit rodičů při pomoci integrace do školy.	Vysoká emoční zátěž rodičů. Lidé a zařízení nejsou vždy zvyklá na děti se specifickými potřebami.
Velký individuální přístup v přítomnosti asistenta pedagoga.	Možnost šikany a posmívání. Tlak rodičů ostatních dětí.
Lepší dostupnost školy.	Možnost chybějícího vzdělání pedagoga ve speciální pedagogice. Žádné zkušenosti

	s prací se žákem s PAS.
Některé děti se špatně ztotožní se speciální školou, proto chtějí integrovat do školy běžné.	Nemožnost zažít úspěch, porovnávání sebe s ostatními, velká sebekritika.

Dítě, které budeme integrovat do běžné školy, by mělo projít vyšetřením a následným doporučením, nejčastěji z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, tedy ze školského poradenského zařízení. Po vyšetření stanoví poradenské zařízení doporučené úpravy učebního plánu, očekávaných výstupů ve vzdělávání, plán pedagogické podpory či podpůrné opatření, na které má každé dítě bezplatné právo. Podpůrná opatření při integraci žáka spočívají v poradenské pomoci od školy či školského zařízení, úpravě obsahu, hodnocení, forem, podmínek hodnocení, zajištění kompenzačním pomůcek, speciálních sešitů nebo učebnic a využití a zařazení asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka. (Thorová, 2012)

2.5.1 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA

V mnoha třídách, kde je žák s individuálními vzdělávacími potřebami, pracuje s pedagogem i asistent pedagoga a je součástí pedagogického týmu. Pouze souhra učitele a asistenta zajistí dobré podmínky pro efektivní edukaci integrovaného žáka. Asistent by měl pracovat podle konkrétních požadavků a úkolů pedagoga. Samozřejmě asistent pedagoga musí být vzdělaný, musí se dobře orientovat v dané problematice žáka, se kterým spolupracuje.

Vyhláška č.27/2016 Sb., v §5, odst. 3 stanoví **tři hlavní činnosti asistenta pedagoga:**

1. Pomoc pedagogickým pracovníkům při **výchovné a vzdělávací činnosti**, pomoc **při komunikaci se zákonnými zástupci.**
2. Pomoc žáků se **přizpůsobit ke školskému prostředí.**
3. Pomoc žákům při **přípravě na výuku a výuce.** (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

V neposlední řadě je nezbytná pomoc při sebeobsluze a pohybu po škole žákům s těžkým zdravotním postižením.

Důležitou náplní asistentů je budování sebe obslužných návyků, pomoc při orientaci v prostoru, zvládnutí denního režimu. Také je důležité vytvářet u žáka pracovní návyky jako je příprava pracovního místa, pracovních pomůcek apod.

2.5.2 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Individuální vzdělávací plán nebo také IVP je sestaven na podkladech třídního učitele, zpráv z poradenských center a se souhlasem ředitele školy. Plán umožňuje upravit učební osnovy podle specifík postižení žáka a jeho mentální úrovně. Na plánu spolupracují pracovníci poradenských pracovišť, speciální pedagogové, učitelé, rodiče a někdy i jiní odborníci například psycholog. (Adamus, 2016)

Tento dokument může být upravován a doplňován v průběhu roku, dvakrát do roka se IVP hodnotí. Hlavní úprava spočívá v úpravě metod, forem a způsobu hodnocení, pomůcky, tempo podle individualit žáka, motivace a zaměření se na kvality žáka.

Škola	3. ZŠ Cheb, Malé náměstí 2287/3, příspěvková organizace		
Ročník	3.	Školní rok	2020/2021
ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	Speciální pedagogické centrum Hradební 17 350 02 Cheb		
Kontaktní pracovník ŠPZ	Mgr. Eva Habartová		
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka	psycholog (MUDr. <u>Karčňák</u>) SPC		
Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:		23.3.2021	
Zdůvodnění: Žák s aktuální úrovní rozumového nadání v pásmu výrazného podprůměru.			
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	Dosažení osobního maxima ve vzdělávacích možnostech, posilování oslabených schopností – zrakové a sluchové vnímání, soustředění, schopnost zpracování podnětů, <u>audiomotorické</u> koordinace – reprodukce rytmu, prostorové orientace, <u>výjadřovací</u> schopnosti.		
Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Český jazyk a literatura, matematika, prvouka, tělesná výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti, hudební výchova.		
Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)			
Metody výuky (pedagogické postupy)	Výklad – vysvětlování pedagoga Názorně – demonstrační metody, <u>dovednostně</u> – praktické metody, aktivizační metody Začínat činnostmi, které zvládne, postupně přidávat na obtížnosti, střídát činnosti. Zadávat příměřené množství práce. Výuku i přestávky strukturovat s ohledem na vývojovou <u>úroveň</u> a specifické potřeby žáka. Pod dohledem asistenta pedagoga rozvíjet sociální kompetence chlapce. Respektování individuálního pracovního tempa žáka, omezení časové limitovaných úkolů, úkolů limitovat obsahem. Osvojení základů učiva (čtení, psaní). Pracovní místo v první lavici v blízkosti pedagogů. Při výuce zohlednit potřebu klidu, osobní tempo, <u>tolerovat psychomotorický</u>		
Úpravy obsahu vzdělávání	Účivo navýšovat v návaznosti na již naučené znalosti a dovednosti. Snaha využít maximálně jeho potencial ve vzdělávání.		
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	<p>Český jazyk Jazyková výchova</p> <p>ČIL-3-2-01 rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky ČIL-3-2-02 porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souvadná, nadvázaná a podřazená, vyhledá v textu slova příbuzná ČIL-3-2-03 porovnává a třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost ČIL-3-2-04 rozlišuje slovní druhy v základním tvaru ČIL-3-2-05 užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves (s dopomocí učitele nebo asistenta pedagoga) ČIL-3-2-06 spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy ČIL-3-2-07 rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové i zvukové prostředky ČIL-3-2-08 odvodňuje a píše správně: /y/ po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; <u>dě, tě, ně, ú, ň, ě, ň, mě</u> – mimo morfologický řev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování ČIL-5-2-03 určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných <u>tvarech</u> ve svém mluveném projevu ČIL-5-2-05 vyhledává základní skladební dvojici a v neúplně základní skladební dvojici označuje základ věty ČIL-5-2-08 píše správně /y/ ve slovech po obojetných souhláskách</p> <p>Literární výchova</p> <p>ČIL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu ČIL-3-3-01p pamatuje si a reprodukuje jednoduché říkanky a dětské básně ČIL-3-3-02p reprodukuje krátký text podle otázek a ilustrací</p>		

Obr. 2. IVP

<p>Komunikační a slohová výchova</p> <p>ČIL-3-1-01 plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti ČIL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti ČIL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru ČIL-3-1-06 volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích ČIL-3-1-07 na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev ČIL-3-1-10 píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení</p> <p>Matematika a její aplikace</p> <p>M-3-1-05p řeší jednoduché slovní úlohy Asistent pedagoga dohlédne na pochopení slovní úlohy. M-5-1-04p rozeznává sudá a lichá čísla M-5-1-03p zaokrouhluje čísla na desítky i na stovky s využitím ve slovních úlohách M-5-1-03p tvoří a zapisuje příklady na násobení a dělení v oboru do 100 M-5-2-01p vyhledá a rozřídí jednoduchá data (údaje, pojmy apod.) podle návodu M-5-2-02p orientuje se a čte v jednoduché tabulce - určí čas s přesností na čtvrt hodiny, převádí jednotky času v běžných situacích - umí jednoduché převody jednotek délky, hmotnosti a času - uplatňuje matematické znalosti při manipulaci s penězi</p> <p>Geometrie</p> <p>M-5-3-01p znázorní, narysuje a označí základní rovinné útvary M-5-3-02p měří a porovnává délku úsečky M-5-3-02p vypočítá obvod mnohoúhelníku sečtením délek jeho stran M-5-3-03p sestaví rovnoběžky a kolmice M-5-3-05p určí osu souměrnosti překládáním papíru - pozná základní tělesa</p> <p>Anglický jazyk</p> <p>CJ-3-1-01p je seznámen s zvukovou podobou cizího jazyka CJ-3-1-01a osloví jednoduchým pokynem učitele, které jsou zdělovány.</p>	<p>opakované setkal (zejména má-li k dispozici vizuální a sluchovou oporu) Psaní - je seznámen s grafickou podobou cizího jazyka</p> <p>Organizace výuky</p> <p>1x týdně předmět speciálně pedagogické péče (zaměřit na upevnění učiva českého jazyka – psaní, čtení), zaměřená na rozvoj percepčně – motorických funkcí. Vytvořit klidnou a příjemnou atmosféru respektovat individuální tempo žáka, střídát různé druhy práce, výklad podpořit názornými pomůckami.</p> <p>Způsob zadávání a plnění úkolů</p> <p>Srozumitelné a stručné zadání činnosti, učivo opírat o zrak a strukturu, poskytnutí delšího časového úseku pro vypracování úkolu, kontrola porozumění zadanému úkolu, výrazněji artikulovat, hlasitý projev pedagoga.</p> <p>Způsob ověřování vědomostí a dovedností</p> <p>Písemná a ústní forma zkoušení, přizpůsobená konkrétním dovednostem a schopnostem žáka, jasná a srozumitelná pravidla ověřování, při ověřování vědomostí respektování osobního tempa.</p> <p>Hodnocení žáka</p> <p>Klasifikace klasifikačním stupněm. Doplnit při vyučování krátkým slovním hodnocením. Formální hodnocení. Hodnotit především pozitivně, využít jako motivaci k dalšímu výkonu, k posílení zájmu a vytrvalosti. Stupeň známky doplnit o slovní hodnocení a sebehodnocení, srozumitelné stanovení kritérií, nezaměřovat se pouze na výsledek, ale i na průběh a postup při dosahování zadaného úkolu.</p> <p>Pomůcky a učební materiály</p> <p>Názorné pomůcky pro vizualizaci učiva (pracovní listy, přehledy), PC a vzdělávací programy, interaktivní tabule, buzčák, pexesa s abecedou, karty s písmeny, číslicemi a tečkami, číselné osy, počítadlo Korekční pomůcky – dyslektickou tabulku, tabulka s abecedou, tabulka s přehledy pravopisu, kostky, násobilka</p> <p>Podpůrná opatření jiného druhu</p> <p>PSPP 1x týdně 1 hod.</p> <p>Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)</p> <p>Asistent pedagoga Speciální pedagog - PSPP</p> <p>Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka</p> <p></p> <p>Spolupráce se zákonnými zástupci žáka</p> <p>Pravidelně číst, psát a počítat, dbát na důslednou domácí přípravu, pěstovat a podporovat u dítěte vhodné pracovní návyky a zodpovědnost. Možnost využití třídních schůzek a konzultačních hodin třídního učitele – každé první úterý v měsíci od 14.00 hodin do 16. 00 hodin</p>
--	--

Obr. 3. IVP

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka		Karolína Lamleřchová	
Vyučující	Vyučovací předmět		
	ČJ	Karolína Lamleřchová	
	M	Karolína Lamleřchová	
	AJ	Karolína Lamleřchová	
	PRV	Karolína Lamleřchová	
	HV	Karolína Lamleřchová	
	TV	Karolína Lamleřchová	
VV	Karolína Lamleřchová		
PČ	Karolína Lamleřchová		
Školní poradenský pracovník			
Zákonný zástupce žáka			
Žák			
Závěry vyhodnocení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu		Jméno a příjmení pracovníka školského poradenského zařízení	Podpis

Obr. 4. IVP

2.6 UČITEL V EDUKAČNÍM PROCESU

Důležitým předpokladem pro efektivní a úspěšnou integraci žáka musí být informovaný učitel. Pedagog má hlavní roli v tomto procesu edukace. K jeho hlavním pedagogickým dovednostem náleží mimořádně vysoká míra trpělivosti, schopnost empatie jak do žáka, tak do jeho myšlenkových pochodů. Pedagog musí být velmi dobře připraven, což znamená větší přípravu na výuku. Musí se snažit spravedlivě rozdělit svůj zájem mezi ostatní žáky a integrovaného žáka, aby ani jedna strana nezůstávala odstrkována.

Závažnou roli v tomto procesu integrace hrají jeho postoje, vztahy, jeho životní zkušenosti a míra kreativity. Učitel, který integruje žáka mezi ostatní žáky je pro něj velmi namáhavá a psychicky náročná práce. Bohužel si myslím, že role učitelů ve školách je všeobecně velmi neoceňována ve společnosti. Pro integraci do běžných škol nepotřebuje pedagog žádné speciální vzdělání, měl by být ale řádně seznámen s tímto procesem a mít nějaké zkušenosti.

3 POSTOJE

Často z našeho okolí slýcháváme slovo postoj. Lidé mohou mít postoj k nějaké osobě, skupině osob, politické straně, věci, názoru apod. Postoje jsou důležité i v běžném životě. Proto i studium postojů je jedním z největších témat sociální psychologie.

Naším předpokladem je, že díky postojům se každý z nás chováme jiným způsobem, který můžeme predikovat. Postoje ovlivňují naše vnímání, myšlení i chování.

3.1 DEFINICE „POSTOJE“

Definici postojů se snažilo zavést mnoho odborníků. Ajzen a Fishbein uvádějí, že postoje jsou „naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost.“ Mezi další autory, kteří zavádí definici postojů, jsou Cretch, Crutchfield a Ballachey, kteří v roce 1962 do své publikace napsali, že postoje jsou „stabilní systémy pozitivního nebo negativního hodnocení, emočních pocitů a technik týkajících se sociálních cílů. Postoje se tedy týkají příznivých a nepříznivých reakcí související s jednáním a chováním. Další definice navržená Osgoodem, Succim a Tannenbaumem v roce 1957 tvrdí, že postoje jsou „predispozice k reakci, které se od jiných stavů připravenosti liší hodnotícím charakterem reakce, ke které disponují.“

Postoj je vlastně „pozitivní, negativní, smíšená nebo lhostejná reakce na osobu, objekt nebo myšlenku.“ (Kassin, 2007, str. 484) Další definice říká, že postoj je "psychologická tendence vyjádřená hodnocením určité entity s určitou mírou souhlasu či nesouhlasu." (Hewstone, M., Stroebe, W., 2006)

Z těchto definic je zřejmé, že postoj je nějaká reakce, jednání, činnost, která je naučená a víceméně stabilní. Postoji se připravujeme na nějakou reakci, díky kterým se chováme určitým způsobem.

Do jazyka vědy se tento pojem dostal prostřednictvím práce Charlese Darwina *Výraz emocí u člověka a zvířat z roku 1872*. Na počátku 20. století se stává hlavní kategorií vědní disciplíny sociální psychologie, kam tento pojem vnesli W. J. Thomas a F. Znaniecki.

Jejich definice se neujala, ale jejich pojetí postoje bylo v podstatě přijato. Postoj vnímali jako individuální protějšek společenské hodnoty, kde hodnota je tím, co je objektem společensky důležitým. Dle tohoto pojetí postoj vyjadřuje vztah k hodnotě, je to tedy způsob hodnocení. (Nakonečný, 2009, str. 239)

Pomocí postojů můžeme odhadovat objekty, události v našem okolí, kdy nám postoj k objektu šetří energii, kterou bychom jinak při každém setkání znovu investovali do přemýšlení o tom, jak se k objektu zachovat (Hewstone, M., Stroebe, W., 2006, s. 285).

3.2 SLOŽKY POSTOJŮ

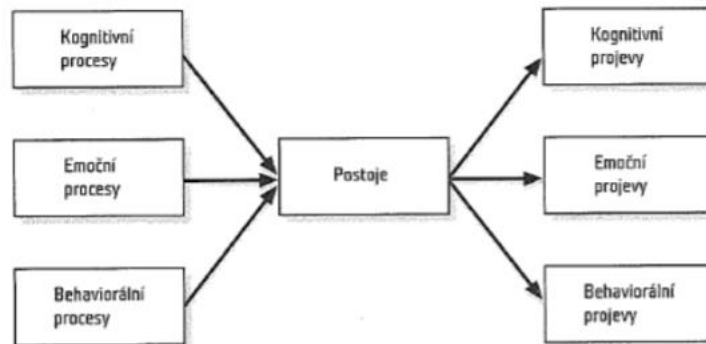
Postoje mají následující složky:

1. **Kognitivní složka:** Tato složka se týká názorů na předmět, myšlenek a mají charakter verbálního vyjádření.
2. **Emocionální složka:** Týká se pocitů, které osoba cítí k předmětu, emocí a výši emocionálních reakcí, která určuje intenzitu postoje, protože mu propůjčuje subjektivní význam.
3. **Konativní složka:** Zaměřuje se na sklony k chování nebo jednání ve vztahu k předmětu postoje.

Mezi prvními typy dimenzí je rozdíl v postoji a názory. Názor je výrok. Postoj evokuje pocity ve vztahu k určitému objektu. Postoj se v průběhu života mění a budují. První náznaky postoje mají děti již v raném věku, které se vytváří během primární socializace. V dospělosti se učíme oceňovat dobré věci na rovině subjektivní zkušenosti a na rovině etiky – tedy společensko normativní. Špatné se pokládají věci z kulturního a sociálního prostředí.

Dále se rozlišují dva postoje – centrální a periferní. Centrální postoje se týkají vztahů k významným blízkým osobám jako je rodina, zaměstnání, zábava a přátelství. Periferní postoje souvisí s méně významnými objekty, jako jsou vztahy k politice, zdravotnictví apod. (Nakonečný, 2009)

Obr. 5. Jednosložková teorie postojů.(Hewstone, M., Stroebe, W., 2006)



3.3 FUNKCE POSTOJŮ

Postoje člověku umožňují rychleji se adaptovat na prostředí. Postoje jsou hlavním nástrojem kontaktu s realitou. Napomáhají životní pohodě jednotlivce pomocí čtyř funkcí (Pennington, 1999):

1. **Adaptivní:** Pomáhá dosáhnou hlavního cíle. V sociální oblasti nám pomáhá k odlišení a identifikaci těch, které máme rádi, a jsou pro nás důležité. Díky této funkci snadněji hledáme přátele či partnery s podobnými postoji jako my. Adaptivní funkce vychází z teorie učení. Vyvolává a zvyšuje uspokojení a snižuje výskyt nepříjemných stavů. Příkladem je situace, když máme rádi sladkosti, které nám dodají radost, příjemný pocit, energii. Na druhou stranu se objeví strach z následného trestu, který se dostaví v podobě pocitu viny z nedodržení zdravé stravy. To povede pravděpodobně k tomu, že si sladkost dáme pouze za odměnu.
2. **Sebevyjádření:** Tato funkce výrazně podporuje uvědomění si sám sebe, prvků svých prvků osobnosti, kterých si vážíme, budujeme si svoji identitu, kterou o sobě potřebujeme říci druhým.

3. **Ego - obrany:** Pomocí funkce ego-obrany jsme schopni udržet si svůj pozitivní obraz, který využíváme v situacích, kdy bychom se za sebe měli stydět, bereme naše chování za špatné, nemístné, nedůstojné. Na druhé straně v negativním případě se projevuje ve formě předsudků.
4. **Znalostní:** Stará se o vnímání našeho světa jako předvídatelné, přívětivé místo, ve kterém se nemusíme bát o naši existenci. Může díky negativním vlivům opět dospět k předsudkům, i také např. k diskriminaci.

3.4 ZMĚNA POSTOJŮ

V oblasti sociální komunikace se zkoumají hlavně vlivy komunikace na změnu postojů. Protože jsou postoje naučené, v případě nějakých podmínek se dají měnit. Hlavní roli ke změně postojů je přesvědčování. Slaměník a výrost vytvořili tři základní skupiny proměnných v rámci přesvědčování v komunikaci, které výrazně ovlivňují naše postoje:

- **Proměnné komunikačního procesu:** zdroj, obsah, přesvědčovací informace, kanál, informací, příjemce a cíle informace
- **Proměnné vysvětlující procesy změny postoje:** pozornost, přijetí, podržení, konání
- Vnitřní, strukturální komponenty postoje (Výrost, Slaměník 2008, s. 135)



Obr. 6. Vnitřní komponenty postoje (Kassin, 2007, str. 98.)

Pokusy o změnu postojů vidíme každý den v našem životě. Vidíme je například v podobě reklam, proslovy autorit, volební kampaně, názory přátel, které nám přispívají ke změně postojů a jsou cílené ke změně chování a názorů v praktickém životě.

K nejvýznamnějším zdrojům změny postojů patří kognitivní disonance. Změny postojů vychází z teorií kognitivní konsonance a disonance. Podle Heidera (1944, in Hartl a Hartlová, 2000) se všichni snažíme dosáhnout duševní rovnováhy, čemu rozumíme jako "snahu hledat nebo řešit své postoje, které jsou v rozporu s jinými vlastními postoji, a tím dosahovat duševní vyrovnanosti." (Hartlová, 2000, str. 116) Tímto chováním se snažíme redukovat pocity, kterými začínáme cítit v případě kognitivní disonance. Kognitivní disonanci lze vyřešit i jinak, než změnou postoje, například ignorováním skutečnosti, účelové vybírání informací.

3.5 MĚŘENÍ POSTOJŮ

Měření postojů je metodologicky velmi náročná operace. V měření postojů jsou zřejmé chyby při popisu technik. Je zřejmé, že odpovědi dotazovaných bývají často zkreslené, protože většina lidí neradi vyjadřují své skutečné pocity a postoje, pokud si myslí, že s nimi nebude nikdo souhlasit. Dále jsou lidé, kteří odpovídají podle očekávání tazatele, to se nazývá sociální desirabilita. Další chyby mohou být při neuvědomění složitosti svých postojů, proto uvádějí odpovědi, které si myslí, že se k dané otázce hodí a jejich odpověď může být ovlivněna i předcházející otázkou. Tyto chyby se snažíme eliminovat pomocí některých technik, především zvládnutí předvýzkumu či zařazování otázek, které odhalí výsledek dotázaných odpovídat podle očekávání tazatele nebo podle otázky.

- Analýza rozhovoru – Při této metodě používá mnoho badatelů magnetonové nahrávky a předpisy, které rozšiřují klíčová slovní spojení a výroky. Badatelé při této metodě podrobně analyzují emotivně zbarvená slova, která lidé ve svém projevu při analýze používají, aniž by hovořili přímo o postojích.
- Sociometrie – Tato metoda se hlavně využívá při zjišťování vzájemných vztahů členů skupiny. Pro vyhodnocení techniky se sestavuje sociogram, kterým se mapují vztahy ve skupině, ve které má každý člen rodiny označit někoho do role vůdce a kamaráda při různých aktivitách. Technika byla vytvořena J. L. Morenem v roce 1934.

- Sémantický diferenciál – Patří mezi kvalitní techniku, která zjišťuje různé nuance daného postoje, pomocí kterého lze zjistit, kde se uvnitř sémantických složek vyskytuje určitý zkoumaný pojem.
- Má svojí sedmistupňovou škálu, ve které se zjišťují reakce respondenta. Porovnávají polohu různých pojmů ve stejné složce, naopak i porovnávají stejné pojmy mezi různými sociálními skupinami.
- Bogardovy škály sociální vzdálenosti – Měří se postoje konkrétním skupinám, etnickým minoritám. Výsledky škály prezentují různé varianty sociální blízkosti jako například „nevadilo by mi, kdyby příslušník dané skupiny byl můj kolega v práci“. Tuto metodu lze různě upravit například pro žáky. Odpovědi ukazují, jaký vztah se členy skupiny by respondent zvládl přijmout.

4 PRAKTICKÁ ČÁST – METODOLOGIE

4.1 CÍL DIPLOMOVÉ PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo získat pravdivé informace o názorech učitelů na integraci dětí s PAS do běžných škol a také informace o postojích k dětem.

Z hlavního cíle vychází tyto dílčí cíle:

- Provést analýzu současného pojetí integrace/ inkluze dětí s poruchou autistického spektra se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné základní škole.
- Získat data z různých pedagogických pohledů, z různých škol a tříd, které se s tímto problémem setkali.

Z cíle práce vyplývají následující výzkumné otázky:

- Jaké jsou rozdíly v postojích a názorech učitelů na integrované vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra s ohledem na:
 - věk pedagoga
 - pohlaví pedagoga
 - době trvání pedagogické praxe
 - míře a rozsahu vzdělání v oblasti speciální pedagogiky
 - míře zkušeností ve vzdělávání žáků s PAS
- Jak pedagogové vidí integraci žáků s poruchou autistického spektra jako celkový proces ve školním prostředí (ve třídním kolektivu, s ohledem na intaktní žáky, se začleněním integrovaného žáka mezi ostatní).
- Jakým způsobem pedagogové pracují s žákem s PAS a jaké podmínky potřebují pro práci s žákem.
- Jaký mají pedagogové přístup k integraci v rámci své pedagogické praxe a v jaké míře ovlivňují žáci s PAS jejich postoj a názory (připravenost, informovanost).

4.2 METODY VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce byla zpracována pomocí kvantitativního výzkumu. Pro mou práci jsem zvolila formu dotazování prostřednictvím dotazníku. Dotazník byl vytvořen pomocí webových stránek my.surveo.com pouze pro účely k diplomové práci. Je to nestandardizovaný dotazník. V dotazníku jsem použila uzavřené otázky s výběrem možností i otevřené otázky.

Organizace výzkumu:

Po zpracování dotazníku jsem elektronicky oslovila několik škol v Karlovarském kraji pomocí emailu, ve kterém jsem připojila jako přílohu odkaz na elektronický dotazník na webových stránkách. Vyplnění dotazníku bylo dobrovolné, a tak z několika desítek škol se mi vrátilo 80 vyplněných dotazníků.

Dotazník:

Dotazník se skládal z 24 otázek, které na sebe navazují a jsou logicky uspořádány. Vyskytují se jak uzavřené otázky, tak i otevřené. Respondent tak měl u některých otázek předem připravené odpovědi, u kterých vybíral možnosti odpovědi a u některých měl možnost napsat své zkušenosti v otevřených otázkách, a tak sám odpovědi vytvářel. Otevřené otázky jsem zvolila proto, že toto téma je velmi obsáhlé, aktuální a každý na to má svůj názor, podle toho, jaké mají zkušenosti, pohledy atd.

Rozdělení otázek:

- Uzavřené otázky jsou číslo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 23, na kterých byl výběr z několika odpovědí, u některých i možnost napsat svoji vlastní odpověď. Ve dvou otázkách byla dána hodnotící škála od 1 do 10.
- Škálové otázky mají číslo 18 a 20.
- Otevřené otázky jsou s číslem 10, 12, 13, 22 a 24.

Pro vyhodnocení dotazníku jsem použila kontingenční tabulku.

Podle složení odpovědí výzkumných otázek byly stanoveny hypotézy výzkumu:

- 1. Podle věku a délky praxe: Pedagogové starší 40 let jsou více nakloněni k integrovanému vzdělávání žáků s PAS v běžných školách než pedagogové mladší 40 let.**
- 2. Podle míry zkušeností: Pedagogové, kteří mají za svoji pedagogickou praxi zkušenosti s integrovaným vzděláváním žáků s PAS, jsou více nakloněni ke školní integraci žáků s PAS než pedagogové, kteří nemají žádné zkušenosti.**
- 3. Pedagogové, kteří absolvovali další vzdělávání pedagogických pracovníků ohledně integrovaného a inkluzivního vzdělávání mají kladnější postoj k integraci žáků s PAS do běžných škol více než pedagogové, kteří dalším vzděláváním s tímto neprošli.**
- 4. Pedagogové, kteří mají zkušenosti s integrovaným vzděláváním žáků s PAS ve třídě, mají větší tendence si rozšířit vzdělání o speciální pedagogiku, než pedagogové, kteří zkušenosti nemají.**

4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

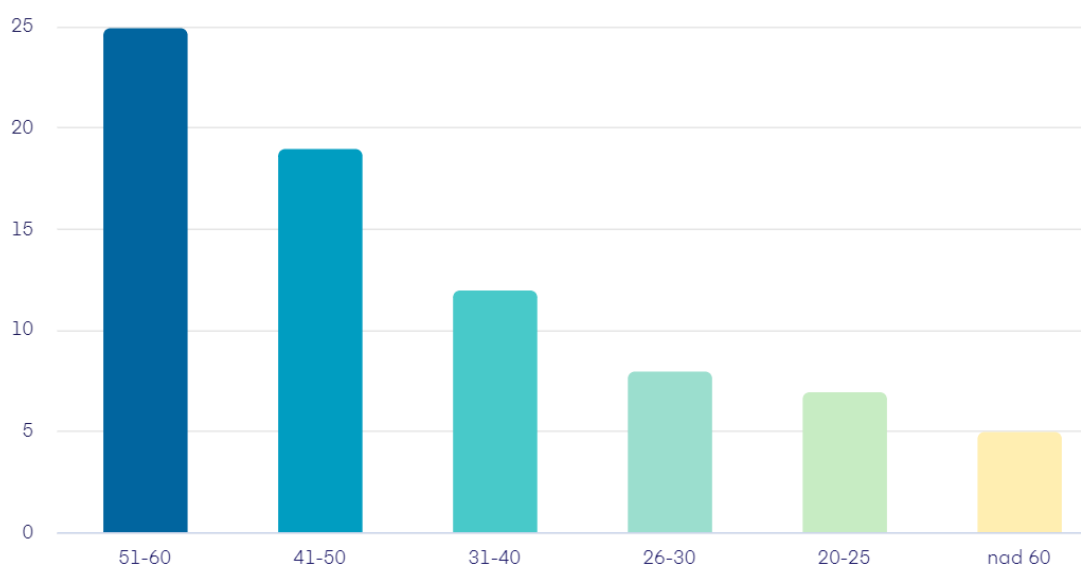
V této diplomové práci tvořili výzkumný vzorek pedagogové 1. stupně ZŠ ze vzdělávacích zařízení v Karlovarském kraji. Zkoumanou skupinu tvořili pedagogové z Chebu z běžných základních škol.

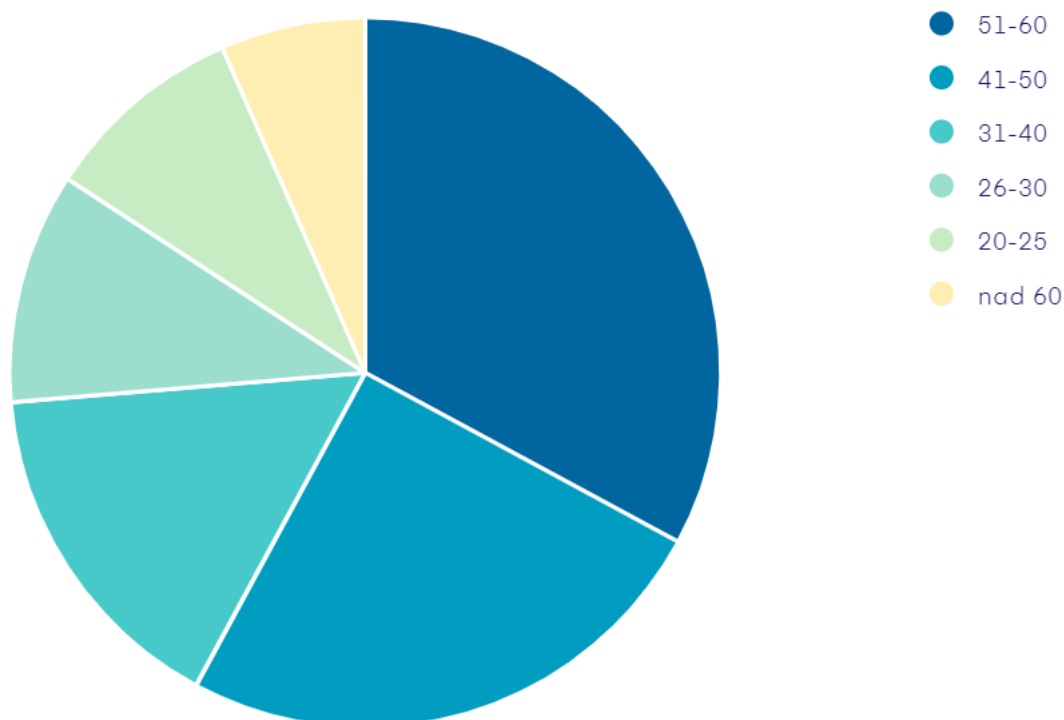
Nejvíce se výzkumu účastnili ženy ve věku nad 40 let s pedagogickou praxí nad 15 let. Většina z nich měli vysokoškolské vzdělání a další vzdělávání v oblasti integrace a inkluze žáků do běžných škol. Dotazník vyplňovali pouze pedagogové, kteří učí žáky na 1. stupni základních škol. Při komunikaci s ředitelem školy základní školy v Chebu jsem se dozvěděla, že je integrace žáků s PAS u nich ve škole běžná a rozšířená.

Celkem jsem oslovila okolo 80 základních škol v Karlovarském kraji. Na webovou stránku my.surveymonkey.com se mi navrátilo 76 dotazníků, a to hlavně ze škol města Chebu a okolí jako je město Aš. Osobně jsem si myslela, že když oslovím tolik škol pomocí emailu, na který chodí v této nelehké době každý učitel, protože přes email probíhá hlavní tok komunikace jak mezi školou, učiteli, žáky a v neposlední řadě rodiči, tak jsem čekala návratnost dotazníku alespoň 2x vyšší. Nejpočetnější skupinu tvořili učitelé ve věku 51 až 60. Větší polovina respondentů byla starší 40 let. Žen bylo 72 z celkového počtu respondentů 76. Větší podíl respondentů má praxi delší než 20 let.

4.3.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Otázka č. 1. Věk respondenta.



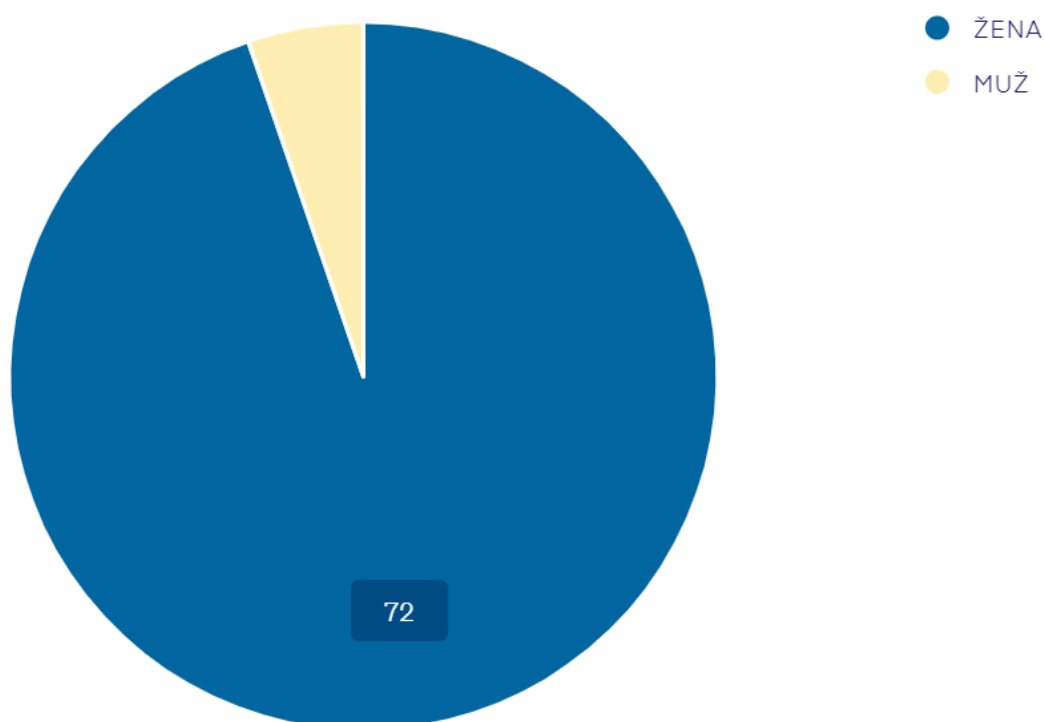
Graf 1. Věk respondenta.**Graf 2.** Věk respondenta.**Tab. 4.** Věk respondenta.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
51-60	25	32.9%
41-50	19	25%
31-40	12	15.8%
26-30	8	10.5%
20-25	7	9.2%
nad 60	5	6.6%

Nejpočetnější skupinu tvořili učitelé ve věku 51 až 60. Větší polovina respondentů byla starší 40 let. Vyplňovali i mladší pedagogové, kteří jsou také dobře zastoupeni. Na této tabulce jde vidět omlazení a přísun začátečních učitelů do škol.

Otázka č. 2. Pohlaví respondenta.**Tab. 5.** Pohlaví respondenta.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
ŽENA	72	94.7%
MUŽ	4	5.3%

**Graf 3.** Pohlaví respondenta.

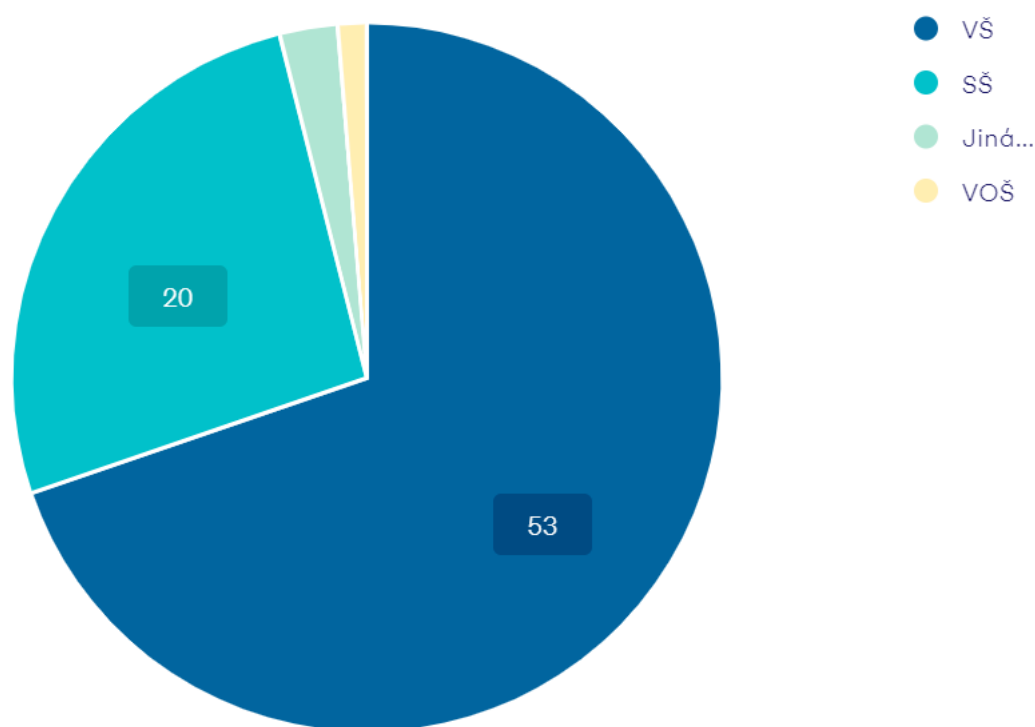
Ve velké většině ze 76 respondentů bylo 72 žen a pouze 4 muži. Žen bylo 94,7 % a mužů 5,3 %.

Srovnání otázky č. 1 a č. 2**Tab. 6.** Srovnání věku a pohlaví.

	ŽENA	MUŽ	Celkem
20-25	7	0	7
26-30	7	1	8
31-40	12	0	12
41-50	16	3	19
51-60	25	0	25
nad 60	5	0	5
Celkem	72	4	76

Podle srovnávací tabulky byli 3 muži ve věku od 41 do 50 let. Nejvíce obsaženou skupinu od 51 do 60 let tvoří pouze ženy.

Otázka č. 3. Nejvyšší dosažené vzdělání respondenta.

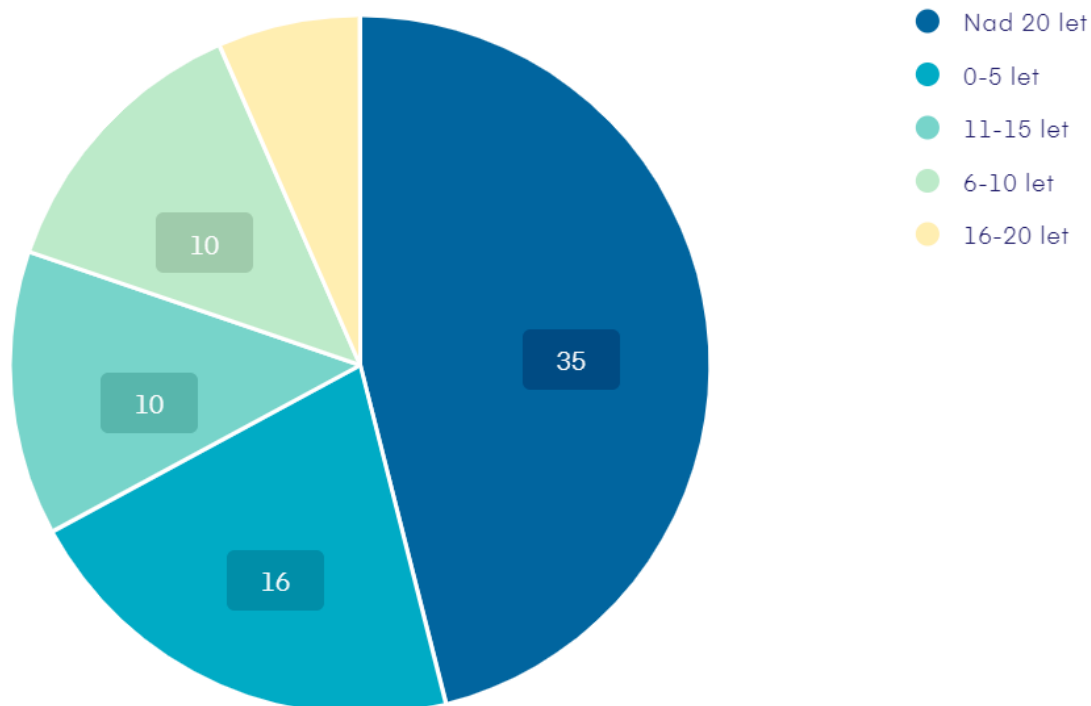


Graf 4. Nejvyšší dosažené vzdělání respondenta.

Tab. 7. Nejvyšší dosažené vzdělání respondenta.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
VŠ	53	69.7%
SŠ	20	26.3%
Jiná...	2	2.6%
VOŠ	1	1.3%

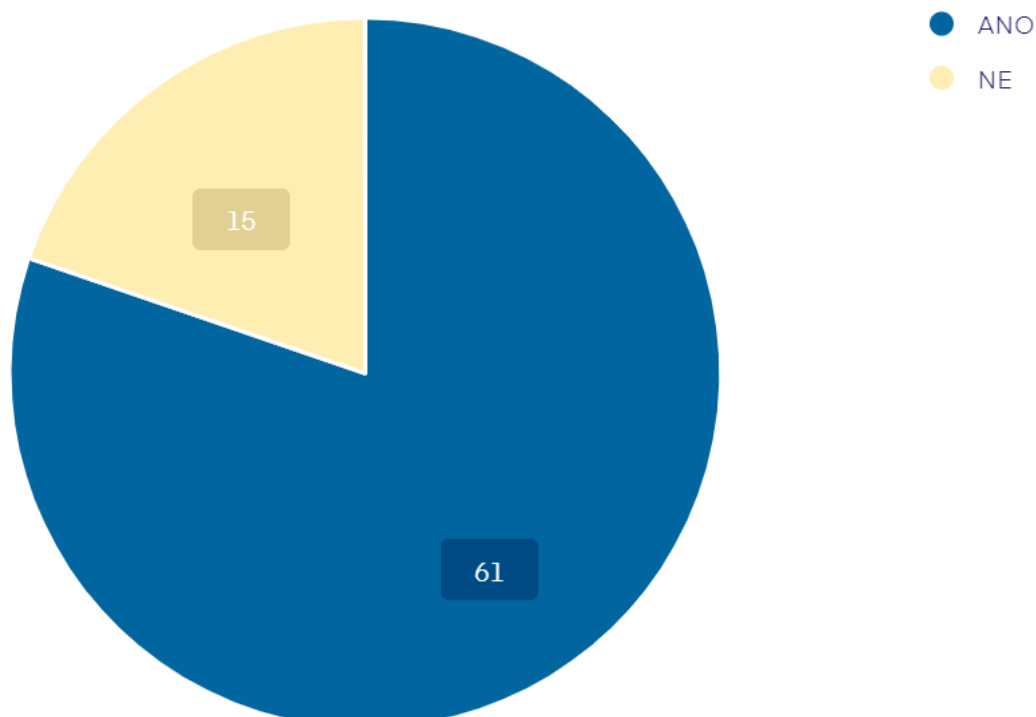
Nejvíce respondentů odpovídalo, že mají vysokoškolské vzdělání, což pro práci na prvním stupni je podmínkou. Učitelů s vystudovanou vysokou školou odpovídalo 69%. Dále se do výzkumu zapojili podle výsledků s 26% také asistenti pedagoga, kteří mají pouze středoškolské vzdělání. Označení jiného vzdělání bude určitě vzdělání v oblasti speciální pedagogiky.

Otázka č. 4. Délka dosažené pedagogické praxe respondenta.**Graf 5.** Délka dosažené pedagogické praxe respondenta.**Tab. 8.** Délka dosažené pedagogické praxe respondenta.

ODPOVĚĎ	RESPNZÍ	PODÍL
Nad 20 let	35	46.1%
0-5 let	16	21.1%
11-15 let	10	13.2%
6-10 let	10	13.2%
16-20 let	5	6.6%

Skoro polovina respondentů má praxi delší než 25 let, přesně tedy 46%, což ukazuje, že máme ve školách starší pedagogy s dlouhou praxí. Potěšilo mě, že s 21% jsou pedagogové s praxí do 5 let. Nastupují do škol mladí lidé, učitelé, kteří získají zkušenosti od starších učitelů. Nástup začínajících učitelů omladí kolektiv, předají si s kolegy nové zkušenosti, vize navzájem.

Otázka č. 5. *Absolvování DVPP o inkluzi a integraci dětí a speciální pedagogice.*



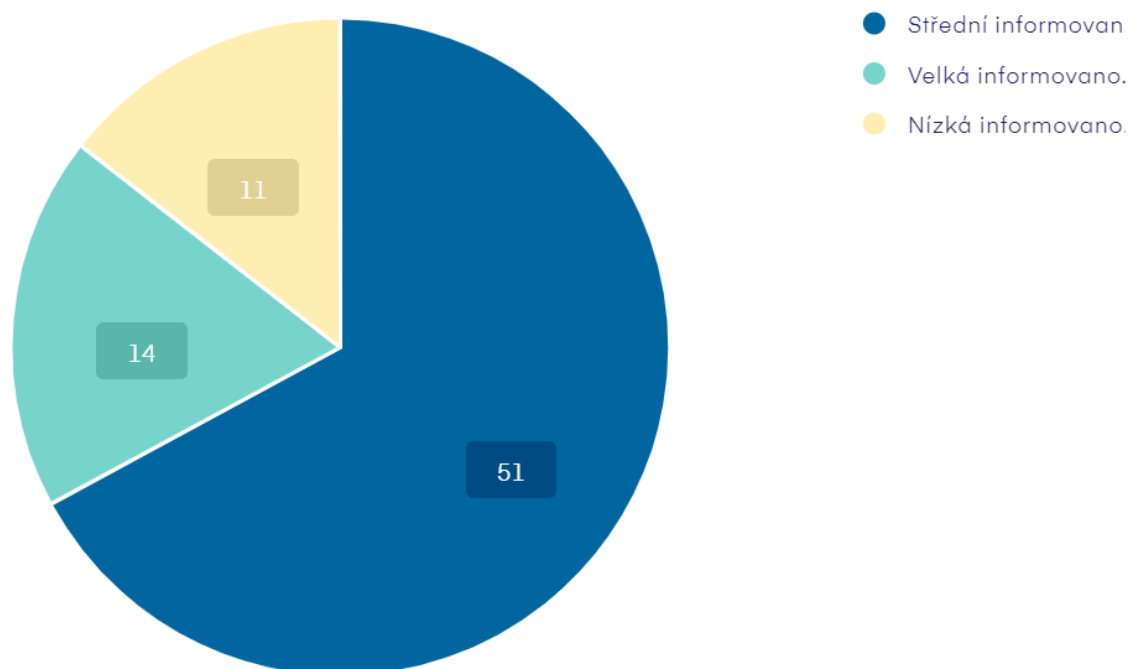
Graf 6. Absolvování DVPP o inkluzi a integraci dětí a speciální pedagogice.

Tab. 9. Absolvování DVPP o inkluzi a integraci dětí a speciální pedagogice.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
ANO	61	80.3%
NE	15	19.7%

Pozitivní informací pro můj výzkum je, že 80% respondentů absolvovalo další vzdělávání pedagogických pracovníků s tématem integrace, inkluze a některé okruhy speciální pedagogiky. V této oblasti by respondenti měli mít dostatečné a prohloubené informace, vědomosti k problematice inkluze a integrace žáků s PAS do běžných škol. Toto je velkým plusem pro efektivní a kvalitní integrované vzdělávání.

Otázka č. 6. Škála informovanosti o problematice autismu.



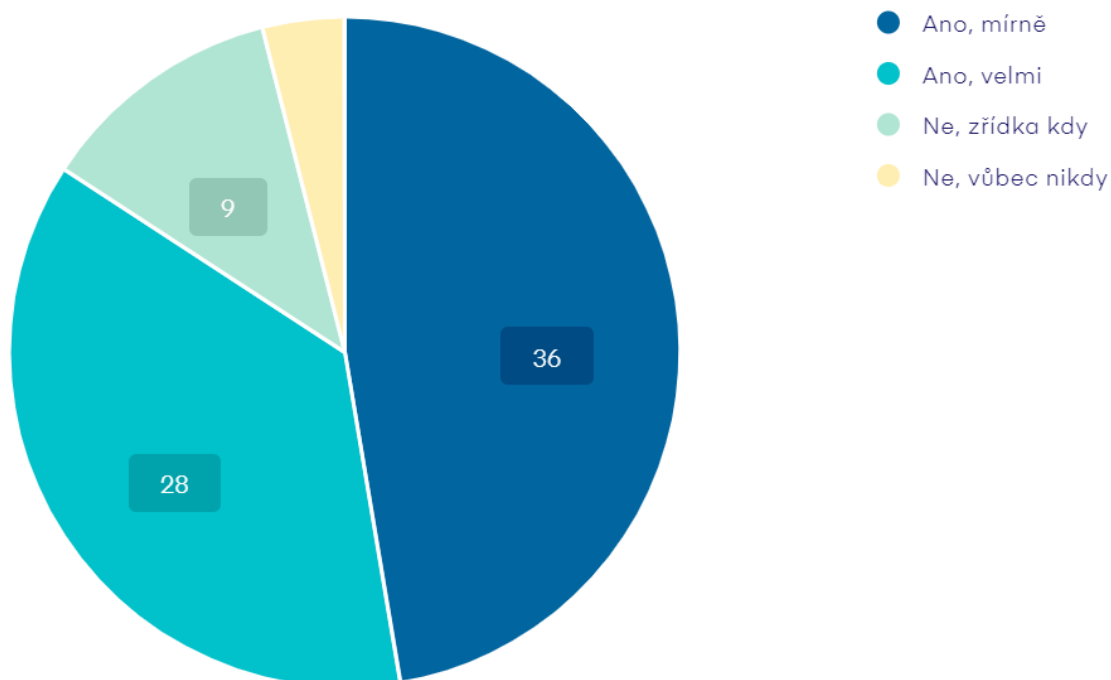
Graf 7. Škála informovanosti o problematice autismu.

Tab. 10. Škála informovanosti o problematice autismu.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
Střední informovanost	51	67.1%
Velká informovanost	14	18.4%
Nízká informovanost	11	14.5%

Tato otázka navazuje na tu předchozí otázku. Jde tedy o míru informovanosti respondentů po DVPP. Nejvíce respondentů s 67% je o autismu, jejich poruchách a postupech při práci s dětmi středně informováno. Vysokou informovanost si myslí, že má 18,4 % respondentů. Pozitivní informací je, že malou informovanost má 14,5% respondentů.

Otázka č. 7. *Nakloněnost pracoviště k integraci žáků s PAS.*



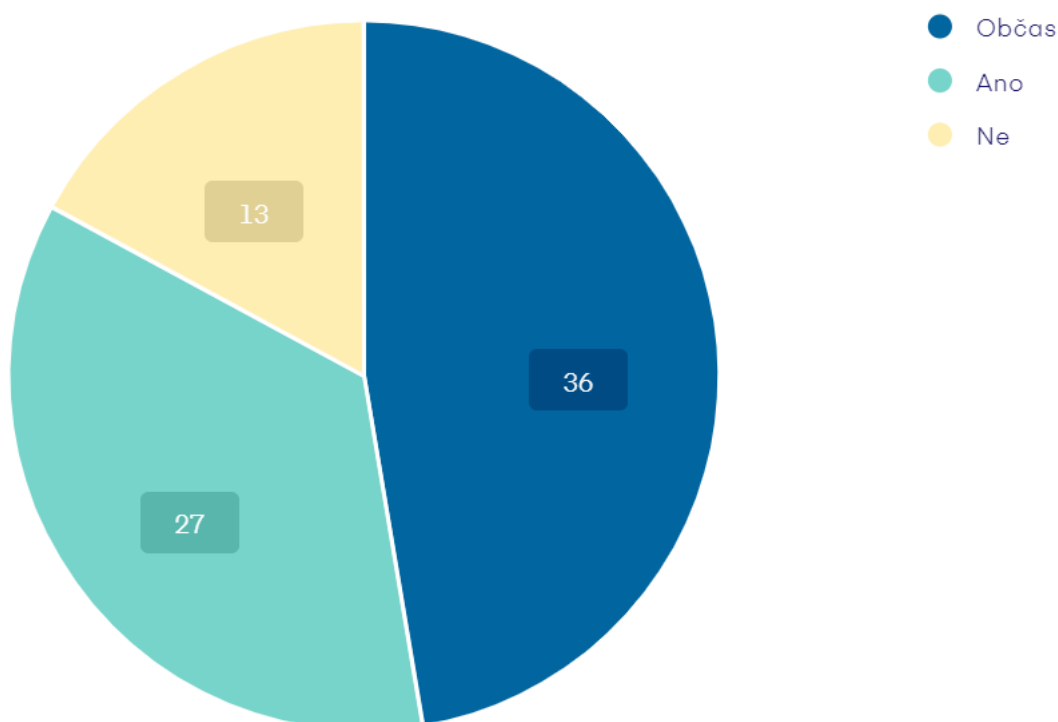
Graf 8. Nakloněnost pracoviště k integraci žáků s PAS.

Tab. 11. Nakloněnost pracoviště k integraci žáků s PAS.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
Ano, mírně	36	47.4%
Ano, velmi	28	36.8%
Ne, zřídka kdy	9	11.8%
Ne, vůbec nikdy	3	3.9%

Většina škol (84%) je velmi nakloněná k integraci žáků s PAS do běžných škol. Některé školy (16%) podle respondentů jsou spíše proti integraci do běžných škol.

Otázka č. 8. Zapojení pedagogů do DVPP s problematikou PAS od svého pracoviště (školy).



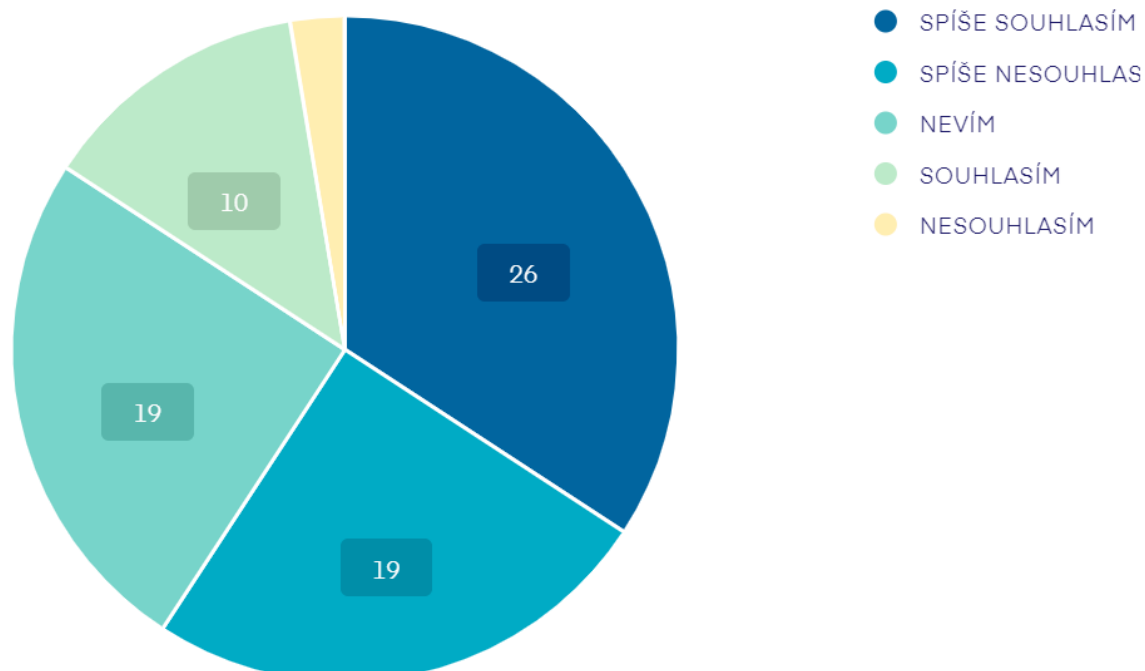
Graf 9. Zapojení pedagogů do DVPP s problematikou PAS od svého pracoviště (školy).

Tab. 12. Zapojení pedagogů do DVPP s problematikou PAS od svého pracoviště (školy).

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
Občas	36	47.4%
Ano	27	35.5%
Ne	13	17.1%

Podle této otázky si většina škol vybírá školení problematiky integrace žáků s PAS. Jelikož je toto téma hodně aktuální a dost často vyhledávané, je potěšující, že školy zařazují školení na toto téma. Na zapojení pedagogů odpovědělo 35,5% respondentů, na občasně zařazení seminářů 47,4% a na žádné zapojení pedagogů odpovědělo 17,1%. Myslím si, že je škoda nevzdělávat se v této problemové oblasti, která je aktuální ve většině škol. Potýkají se s ní hodně pedagogů a myslím si, že větší míra informovanosti vede k úspěšné integraci žáka.

Otázka č. 9. *Postoj respondenta k integraci žáka s autismem do běžné třídy.*



Graf 10. Postoj respondenta k integraci žáka s autismem do běžné třídy.

Tab. 13. Postoj respondenta k integraci žáka s autismem do běžné třídy.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
SPÍŠE SOUHLASÍM	26	34.2%
SPÍŠE NESOUHLASÍM	19	25%
NEVÍM	19	25%
SOUHLASÍM	10	13.2%
NESOUHLASÍM	2	2.6%

Při řešení postojů se respondenti rozdělili na tři skoro stejně početné skupiny. Pro integraci žáků s PAS do běžných škol hlasovalo 36 respondentů. Proti integraci je 21 respondentů. Devatenáct respondentů odpovědělo, že neví, jestli je to dobře nebo špatně. Každý na to má svůj pohled a názor, hraje zde roli mnoho faktorů. Respondenti, kteří odpověděli „nevím“ nemají dostatek zkušeností, možná žádnou zkušenost, proto se nepřiklání ani k jedné variantě.

Otázka č. 10. *Důvody, proč respondent nesouhlasí s integrací žáka s poruchou autistického spektra do běžné třídy.*

Odpověď „nesouhlasím“ s integrací žáka odpovědělo 21 respondentů. Zde uvádím odpovědi, proč s integrací nesouhlasí:

„Nemám s tím dostatek zkušeností a tito žáci potřebují speciálního pedagoga.“

„Nejsem speciální pedagog, máme velké počty žáků ve třídě, nevyhovuje to jedněm, ani druhým.“

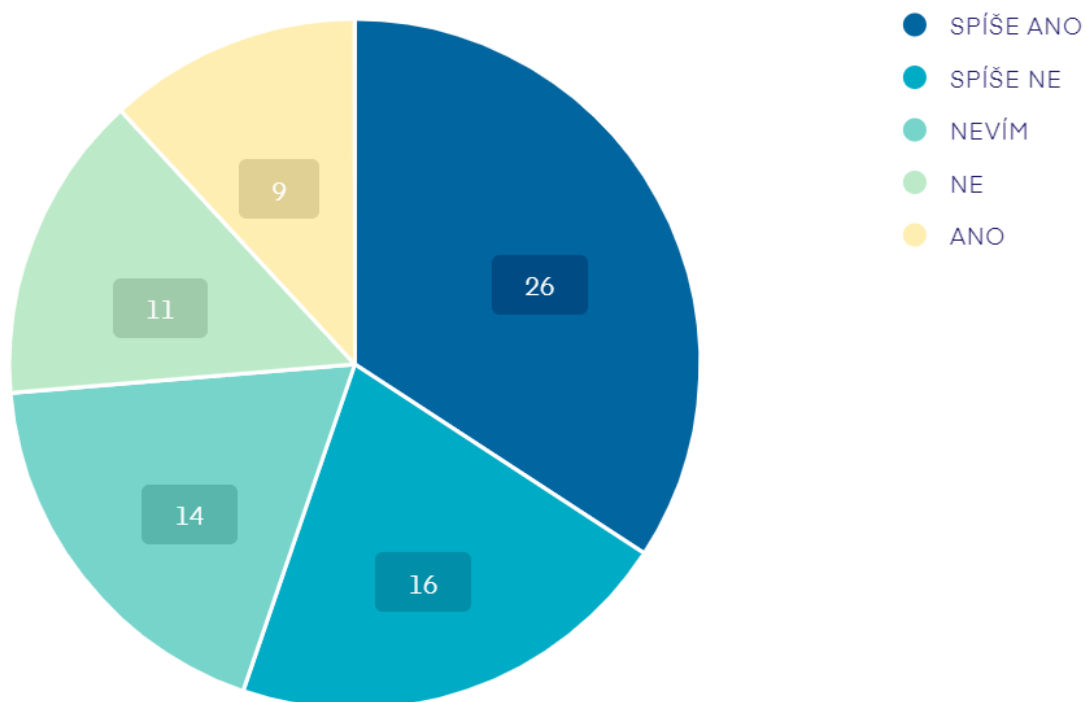
„Myslím, že záleží vždy na konkrétním dítěti na jeho potřebách. Nejsou všichni autisté stejní. Lehčí forma autismu se zvládne, těžší určitě obtěžuje všechny ve škole i dítě samo. Potřebuje svůj klid a svoje rituály.“

„Mam už 2 děti za sebou - obě přešly později na speciální školu, bylo to pro ne vysvobození. I když jsem měla k nim od 1.tr.asistentku, nedařilo se to skloubit, většinu času byly oddělené v jiné místnosti, nezvládaly ani hluk ve třídě“

„Záleží na intelektu dítěte, ale obecně děti s PAS žijí často ve svém světě a necítí se dobře ve větším kolektivu. Většinou mají problém s navazováním sociálních kontaktů.“

„V běžných třídách nejsou většinou vyškoleni na edukaci žáků s PAS a většina pedagogů nemá zkušenosti a nechce přijmout takové dítě, protože je to pro ně práce navíc.“

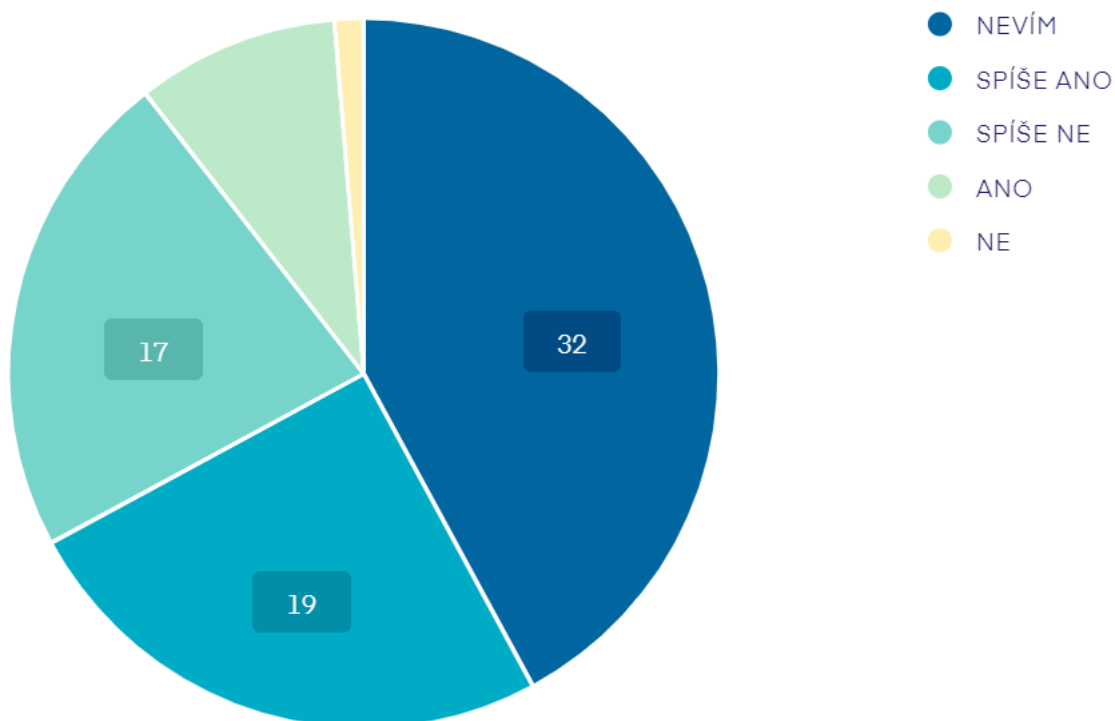
Hodně odpovědí se vztahovalo ke speciálnímu pedagogovi, který by s dětmi měl pracovat. Někteří nesouhlasí s tím, že asistent pedagoga s pedagogem je dostatečně efektivní pro dítě.

Otázka č. 11. *Zkušenosti respondenta s integrací žáka s PAS.***Graf 11.** Zkušenosti respondenta s integrací žáka s PAS.**Tab. 14.** Zkušenosti respondenta s integrací žáka s PAS.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
SPÍŠE ANO	26	34,2%
SPÍŠE NE	16	21,1%
NEVÍM	14	18,4%
NE	11	14,5%
ANO	9	11,8%

Většina respondentů si myslí, že mají dostatečné zkušenosti v této problematice. Ano odpovědělo 11,8% respondentů a spíše ano 34,2%. Ve velké míře odpovídali i odpovědí spíše ne a to s 21,1%. Tuto odpověď chápou, někteří pedagogové se s touto problematikou integrace žáka s PAS do běžné školy setkat nemuseli. S touto myšlenkou je spojená další odpověď respondentů, kteří nemají dostatečné zkušenosti (14,5%) a kteří mají nějaké zkušenosti, ale nejspíše zanedbatelné, protože odpověděli spíše ne (21,1%). Je zde 18,4% pedagogů, kteří se nezařadili do žádné s kladných či záporných odpovědí, a tak odpověděli neví.

Otázka č. 12. *Přínos integrovaného vzdělávání žáka pro intaktní žáky.*



Graf 12. Přínos integrovaného vzdělávání žáka pro intaktní žáky.

Tab. 15. Přínos integrovaného vzdělávání žáka pro intaktní žáky.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
NEVÍM	32	42.1%
SPÍŠE ANO	19	25%
SPÍŠE NE	17	22.4%
ANO	7	9.2%
NE	1	1.3%

V této otázce byli velmi nečekané odpovědi respondentů. Nejvíce respondentů odpovědělo, že neví, nemohou posoudit přínos pro intaktní žáky, a to 42,1% respondentů. Zřejmě to bude opět způsobeno tím, že nemají dostatek zkušeností, nesetkali se s takovým vzděláváním. O pozitivním přínosu pro intaktní žáky souhlasí dohromady 34,2% respondentů a o negativním přínosu je přesvědčeno dohromady 24,7% odpovídajících.

Otázka č. 13. Přínos pro intaktní žáky.

O pozitivním přístupu je rozhodnuto 34,2% dotazovaných. Pro lepší objasnění přidám některé odpovědi.

„Naučí to děti ohleduplnosti a toleranci.“

„Naučí se vnímat jinakost a být vůči ní ohleduplní“

„dokážou tolerovat, organizují si práci s ohledem ... , dokážou využít ve výuce potenciál dítěte s PAS (je například výborný na matematiku...“

„Děti by měly mít možnost zapojit se do standartního kolektivu, ale jen v případě, že to jejich stav, ale hlavně momentální rozpoložení dovolí. Na druhou stranu by měly mít možnost pracovat odděleně, v případě potřeby. Zapojit všechny děti do jednoho homogenního kolektivu nepovažuji za šťastnou volbu formy práce.“

„Žáka s PAS jsem ve třídě měla integrovaného od 1.třídy. Na I. stupni jej děti brali mezi sebe, pomáhali, dokonce když došlo ke konfliktu žáka s někým z jiné třídy, tak ostatní šířili osvětu. Na II. stupni už k tomuto nedocházelo. On si "žil" svůj svět a komunikoval převážně s asistentkou. Ostatní si ho přestali všimnout. Byl sice papírově integrovaný, ale ve skutečnosti izolovaný v běžné třídě.“

„Žáci se naučí vzájemné komunikaci s dětmi s PAS. Získají o PAS více informací a naučí se správný postup jednání s těmito osobami. V budoucnu to pro ně již nebude TABU.“

Nejvíce odpovědí spočívalo v ohleduplnosti dětí, vnímání odlišností lidí, péče a pohled k těmto dětem. Myslím si, že děti se v tomto kolektivu lépe připraví do života, ve kterém se budou potkávat s handicapovanými lidmi a budou mít na to jiný názor, než ti, kteří se s tím nesetkaly.

O negativním postoji k integraci odpovědělo 24,7% dotazovaných. Pár důvodů, proč:

„narušování hodin“

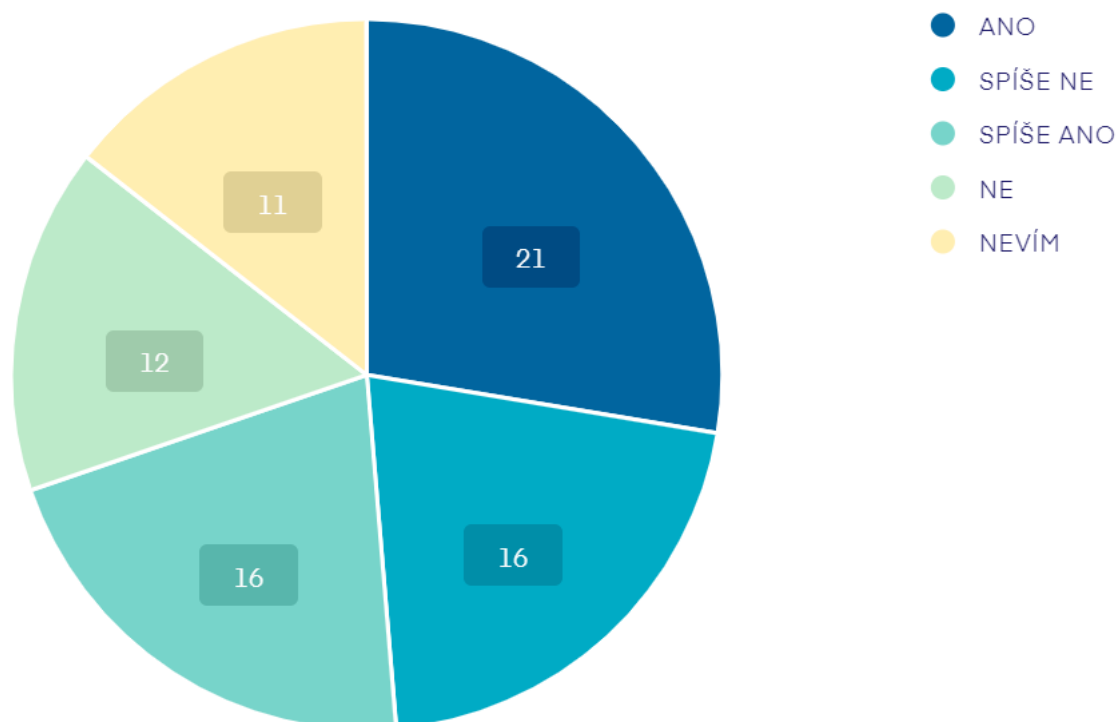
„narušení koncentrace intaktní společnosti, samozřejmě s ohledem na IQ žáka“

„Protože většina intaktních žáků nechce přijmou spolužáka s handicapem a ti často bývají, při nejlepším, terčem posměchu.“

„Ruší spolužáky hodině, o přestávce vyvolává konflikty, hluk, ruch - běžný o přestávkách, vyvolává u něj agresivitu, negativní chování.“

Někteří pedagogové mají zkušenosti s narušování hodin pro intaktní žáky, jejich koncentrace, větší dispozice ke vzniku šikany.

Otázka č. 14. *Ochotnost respondenta o rozšíření kvalifikace o studium speciální pedagogiky.*



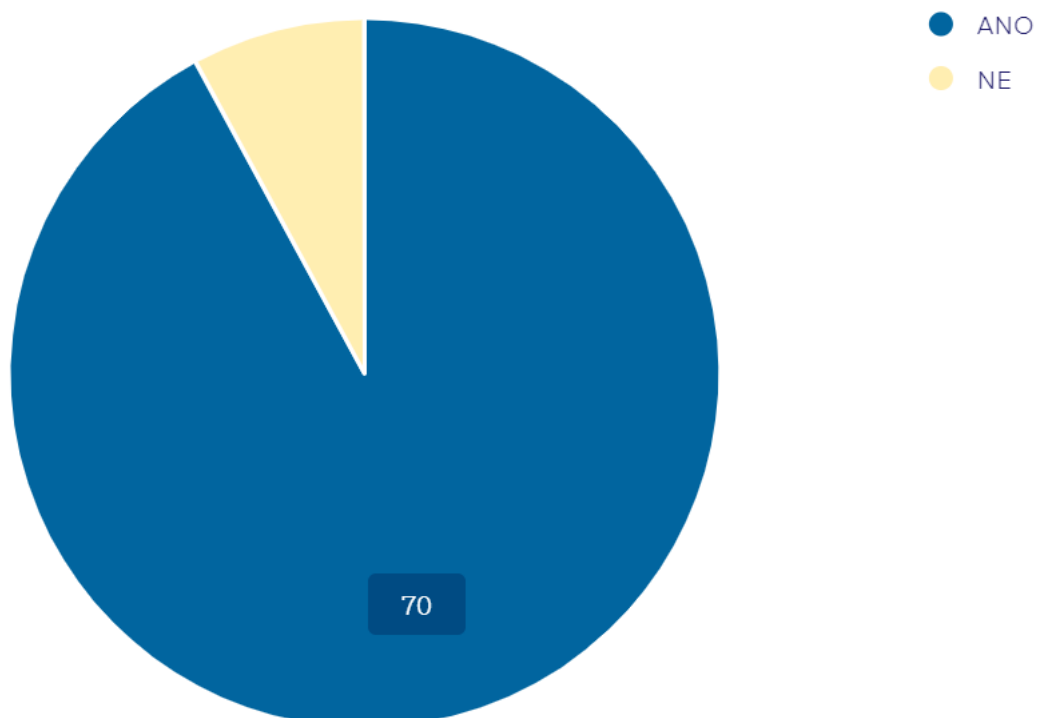
Graf 13. Ochotnost respondenta o rozšíření kvalifikace o studium speciální pedagogiky.

Tab. 16. Ochotnost respondenta o rozšíření kvalifikace o studium speciální pedagogiky.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
ANO	21	27.6%
SPÍŠE NE	16	21.1%
SPÍŠE ANO	16	21.1%
NE	12	15.8%
NEVÍM	11	14.5%

Ochotno doplnit si kvalifikaci o studium speciální pedagogiky je dohromady 48,7% dotazovaných. Neutrální odpověď „nevím“ zvolilo 14,5% respondentů a respondentů, kteří by nebyli ochotni si doplnit kvalifikaci je dohromady 36,9% dotazovaných. Důvod větší neochoty o doplnění vzdělání je podle mého názoru věk respondentů, který vidíme v grafu a tabulce v otázce č. 1, kde je nepočetnější odpovědí věk 41 – 60.

Otázka č. 15. *Finanční ohodnocení pro učitele vzdělávající žáka s PAS.*



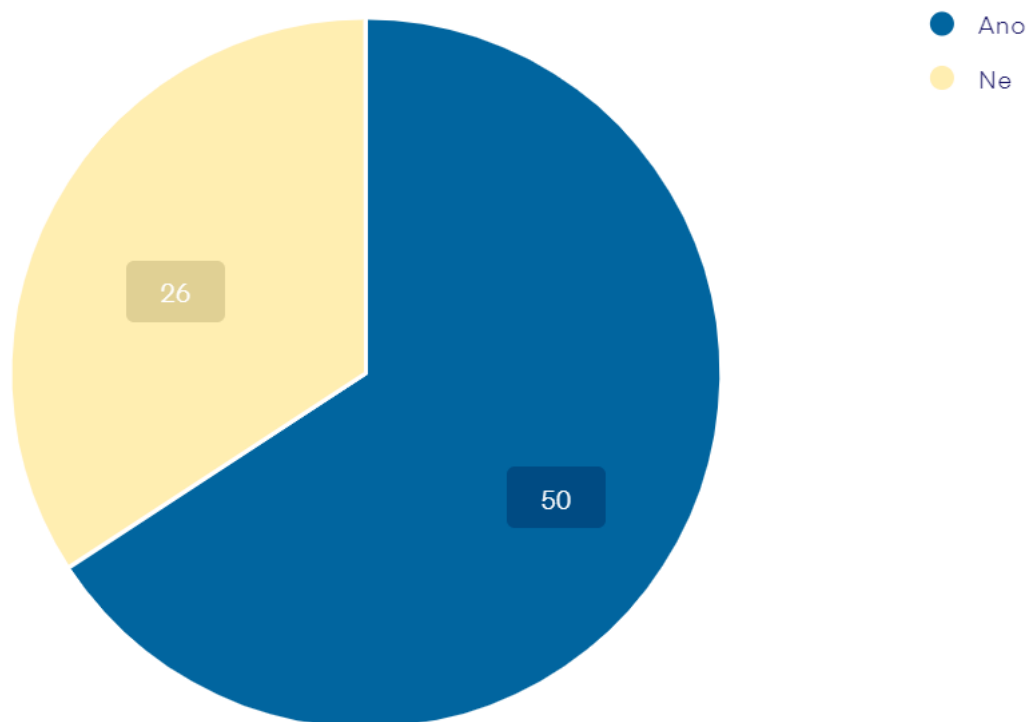
Graf 14. *Finanční ohodnocení pro učitele vzdělávající žáka s PAS.*

Tab. 17. Finanční ohodnocení pro učitele vzdělávající žáka s PAS.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
ANO	70	92.1%
NE	6	7.9%

S velkou převahou 92,1% odpovědí zvolili respondenti „ano“, kdy si myslí, že by měl být pedagog za větší individuální práci dostatečně a navíc finančně ohodnocen. Pouze 7,9% respondentů odpovědělo, že by pedagogové neměli dostávat navíc finanční ohodnocení.

Otázka č. 16. *Setkání respondenta se vzděláváním integrovaného žáka ve své třídě.*



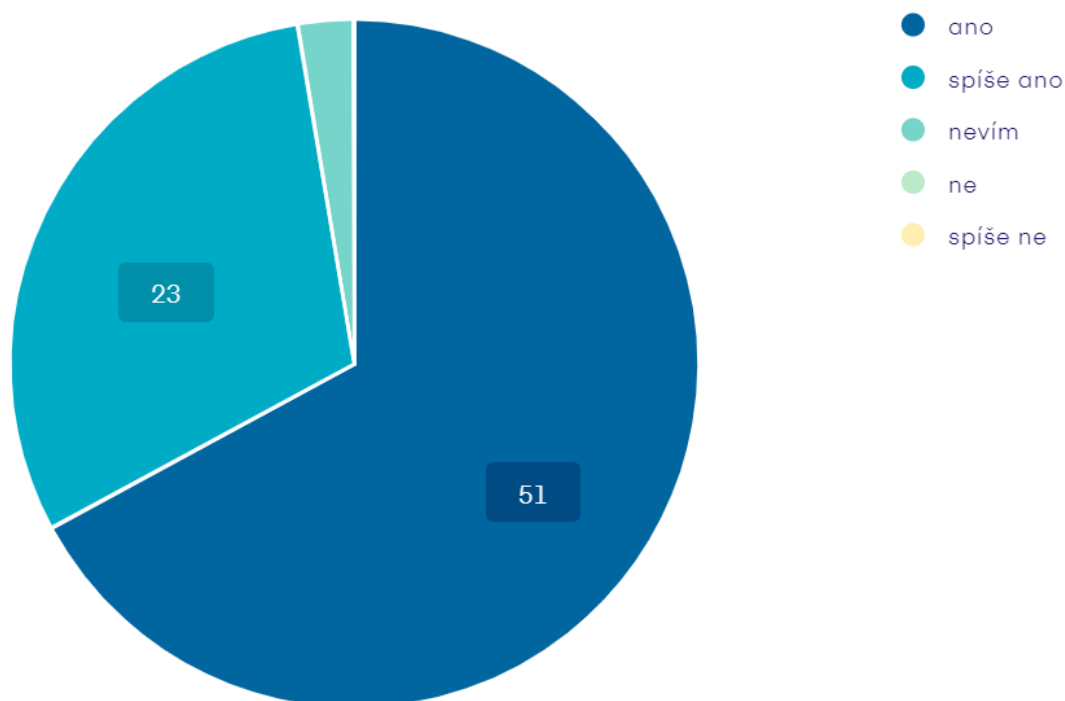
Graf 15. *Setkání respondenta se vzděláváním integrovaného žáka ve své třídě.*

Tab. 18. *Setkání respondenta se vzděláváním integrovaného žáka ve své třídě.*

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
Ano	50	65.8%
Ne	26	34.2%

Více než polovina respondentů se setkala za svoji pedagogickou praxi s integrací žáka s poruchou autistického spektra do své třídy v běžné škole. Odpověď „ano“ odpovědělo 65,8 pedagogů. Pedagogů, kteří se nikdy nesečkali s integrací žáka, bylo 34,2%.

Otázka č. 17. *Názor na umístění asistenta pedagoga do třídy s integrovaným žákem.*

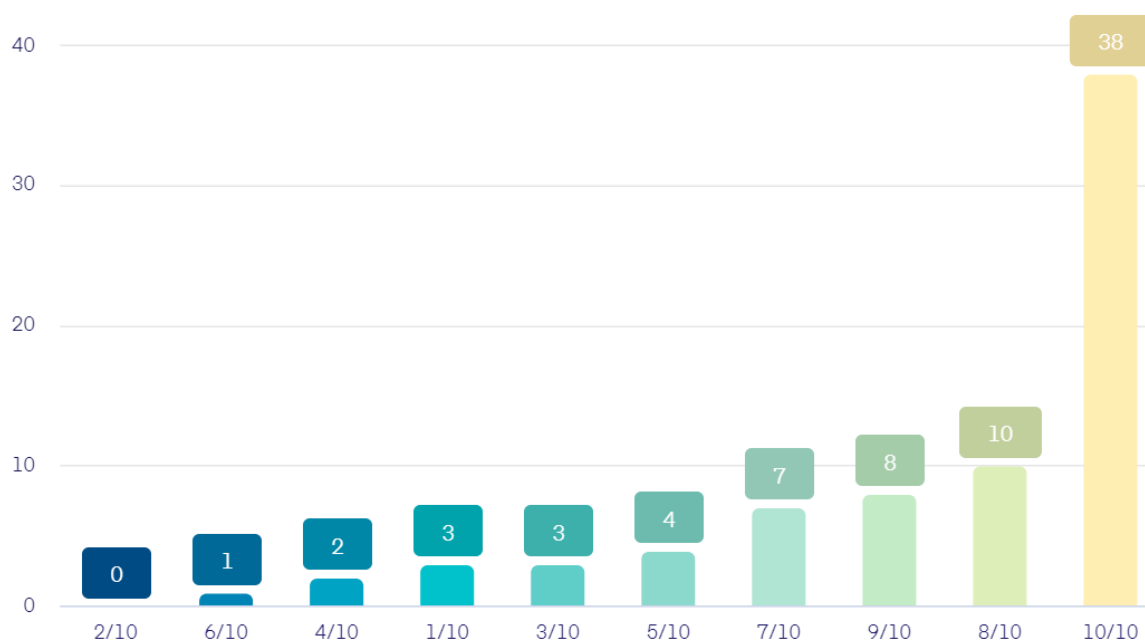


Graf 16. Názor na umístění asistenta pedagoga do třídy s integrovaným žákem.

Tab. 19. Názor na umístění asistenta pedagoga do třídy s integrovaným žákem.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
ano	51	67.1%
spíše ano	23	30.3%
nevím	2	2.6%
ne	0	0%
spíše ne	0	0%

Všichni až na 2,6% respondentů se shodlo na tom, že je výhodou mít asistenta pedagoga ve třídě s integrovaným žákem s poruchou autistického spektra. Je to určitá výhoda, jako třeba rozložení práce učitele a asistenta. Dítěti je dávana dostatečná péče a individuálnější přístup mnohem více, než když je pedagog ve třídě s dětmi sám. S umístěním asistenta pedagoga do třídy souhlasilo dohromady 97,4% dotazovaných.

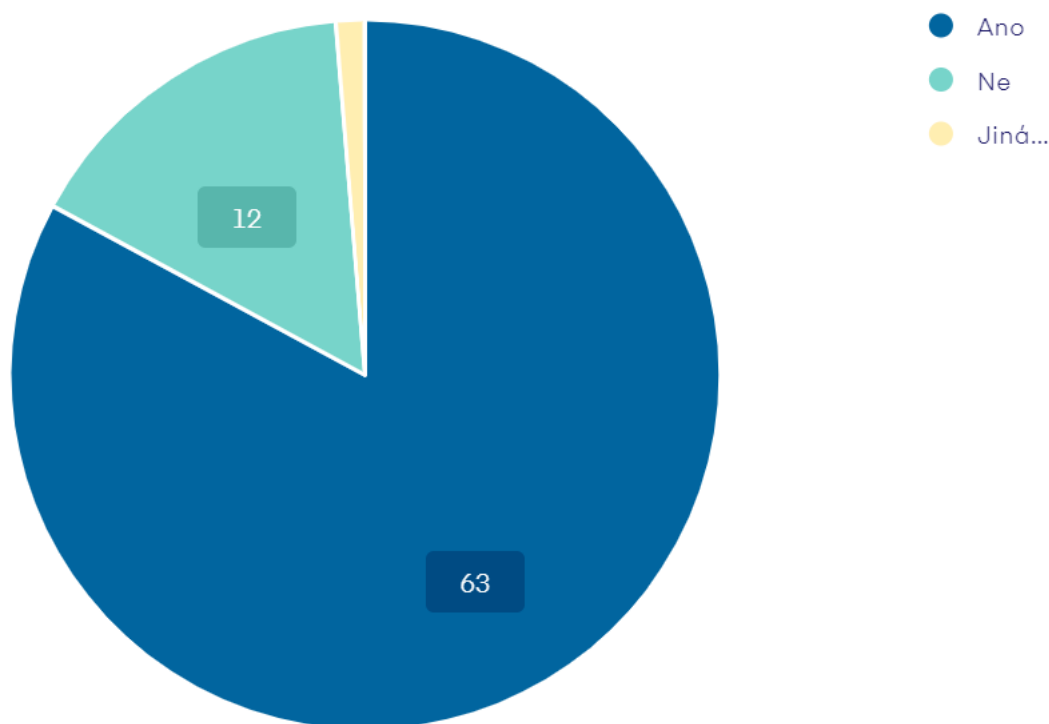
Otázka č. 18. *Názor na míru pomoci asistenta pedagoga.***Graf 17.** Názor na míru pomoci asistenta pedagoga.**Tab. 20.** Názor na míru pomoci asistenta pedagoga.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
2/10	0	0%
6/10	1	1.3%
4/10	2	2.6%
1/10	3	3.9%
3/10	3	3.9%
5/10	4	5.3%
7/10	7	9.2%
9/10	8	10.5%
8/10	10	13.2%
10/10	38	50%

Kladné hodnocení práce a pomoci asistenta pedagoga ohodnotilo dohromady 89,2% dotazovaných. Kladné hodnocení je ve škále od 5 do 10 bodů. Tak pro valnou většinu práce s asistentem ve třídě je efektivní, pedagog a asistent spolu kooperují. Zbytek dotazovaných, to je 10,8% odpovědělo, že práci ohodnotí 1-4 body.

Dvěma body nikdo asistenta pedagoga neohodnotil. Na těchto odpovědích závisí mnoho faktorů např., jak si rozumí pedagog a asistent, jaký má asistent přístup k práci apod.

Otázka č. 19. *Pomoc od zaměstnavatele pro výchovu a vzdělávání integrovaných žáků.*



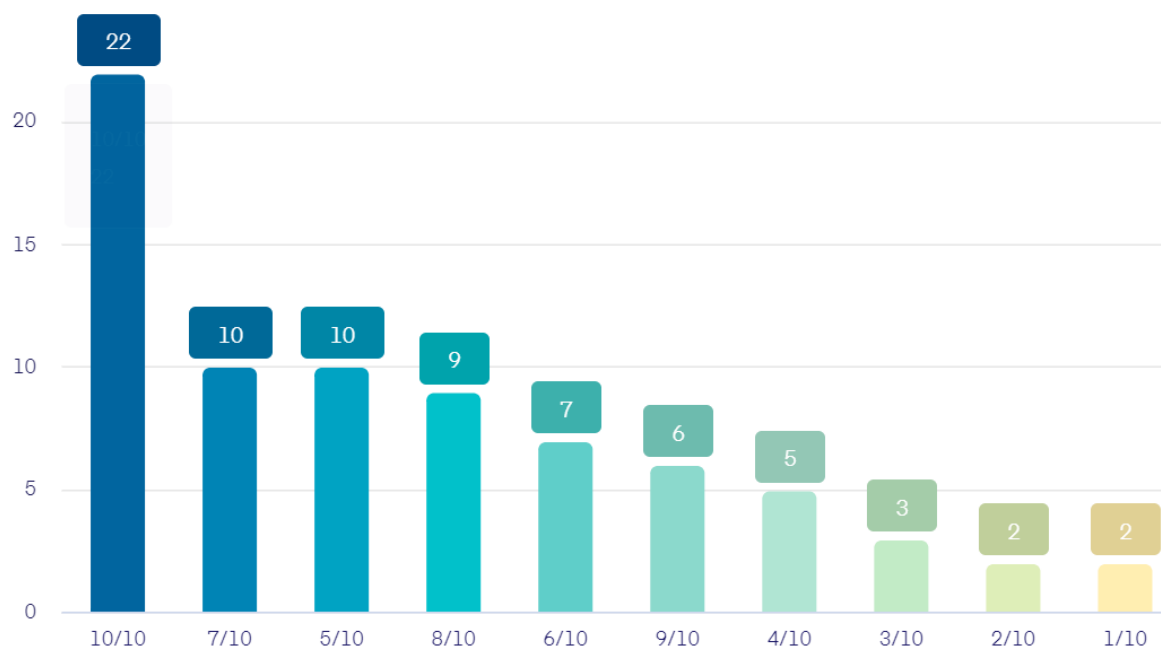
Graf 18. Pomoc od zaměstnavatele pro výchovu a vzdělávání integrovaných žáků.

Tab. 21. Pomoc od zaměstnavatele pro výchovu a vzdělávání integrovaných žáků.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
Ano	63	82.9%
Ne	12	15.8%
Jiná...	1	1.3%

Je zřejmé, že podpora integrovaného vzdělávání žáků od vedení školy je téměř u všech respondentů dostatečná. Podporu vedení má 82,9% respondentů a 15,8% respondentů podporu od vedení nemá, jeden respondent se neúčastnil odpovědi.

Otázka č. 20. Ohodnocení pomoci školy.



Graf 19. Ohodnocení pomoci školy.

Tab. 22. Ohodnocení pomoci školy.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
10/10	22	28.9%
7/10	10	13.2%
5/10	10	13.2%
8/10	9	11.8%
6/10	7	9.2%
9/10	6	7.9%
4/10	5	6.6%
3/10	3	3.9%
2/10	2	2.6%
1/10	2	2.6%

Pedagogové ohodnotili pomoc od vedení školy k integrovanému vzdělávání velmi kladně, což znamená, že škola podporuje pedagogy i integrované vzdělávání. Velkou pomoc školy ohodnotilo 84,3% respondentů. Zbýlých dohromady 15,7% respondentů odpovědělo na stupnici od 1-4.

Otázka č. 21. *Zprostředkování pomoci od školy.*

Pomoc od školy pro pedagogy při vzdělávání žáka s PAS:

Individuální přístup, materiální podpora, ochota řešit problémy, společné sumativní hodnocení.

individuálnost

IVP, ŠPZ, ŠPP, VP, MP

Kominikací

Komunikace, rozbor výuky, doporučení

DVPP, nabídka asistenta

Konzultace s výchovným poradcem

Kurzy, exkurze v jiných zařízeních podobného typu, školení

Kvalifikovaný pedagog, úprava prostředí třídy, didaktické pomůcky

Přidělen asistent, pomůcky do výuky, méně žáků ve třídě..

Podpora při řešení problémů s rodičem

Pomoc při řešení vzdělávání žáků s PAS, prosazování úzké spolupráce školy a rodiny

Pomoc z hlediska organizace, nákup pomůcek i vzdělávání.

Pomůcky

pomůcky prostředí

pomůcky , školení

postup podle PPP

pomocí speciálních pomůcek

Obr. 7. Zprostředkování pomoci od školy (odpovědi).

Nejčastější pomoc od vedení školy je přidělení asistenta, další vzdělávání, speciální didaktické pomůcky pro žáka, metodické příručky pro učitele a pomoc při úzkém vztahu mezi školou a rodiči.

Otázka č. 22. *Vliv přítomnosti žáka s PAS při edukaci na třídní kolektiv.*

1. třída - žák s PAS zapadá do kolektivu, děti ho přijaly, respektují jeho odlišnosti.

Na I. stupni vztahy skvělé. Pomáhali si všichni na vzájem.

narušení celého kolektivu (negativně)

narušuje vztahy a soustředěnost ve třídě

Negativní vliv na ostatní - nezapadne mezi spolužáky (odlišné chování), neochuť ostatních ke spolupráci.

Neklid, dodržování pravidel, režim dne, sounáležitost, respekt

Někteří žáci jo respektovali, pomáhali mu, jiní se ho snažili vyprovokovat k nevhodnému chování.

Aspergrův syndrom: komplikace v sociální oblasti, přínos pro oblast vzdělání

častá šikana a posměch

Děti se naučili pomáhat při běžných činnostech (jednalo se o žáka s kombinovaným postižením), ale na druhou stranu spolužáka brali jako soběrovného, jeho jinakost po čase přestala být "viditelná.", "zvláštní".

Měla jsem 2 případy, 1. Vše v pořádku (slabší případ), 2. Silné , dětem ubližovalo, tím i značné problémy

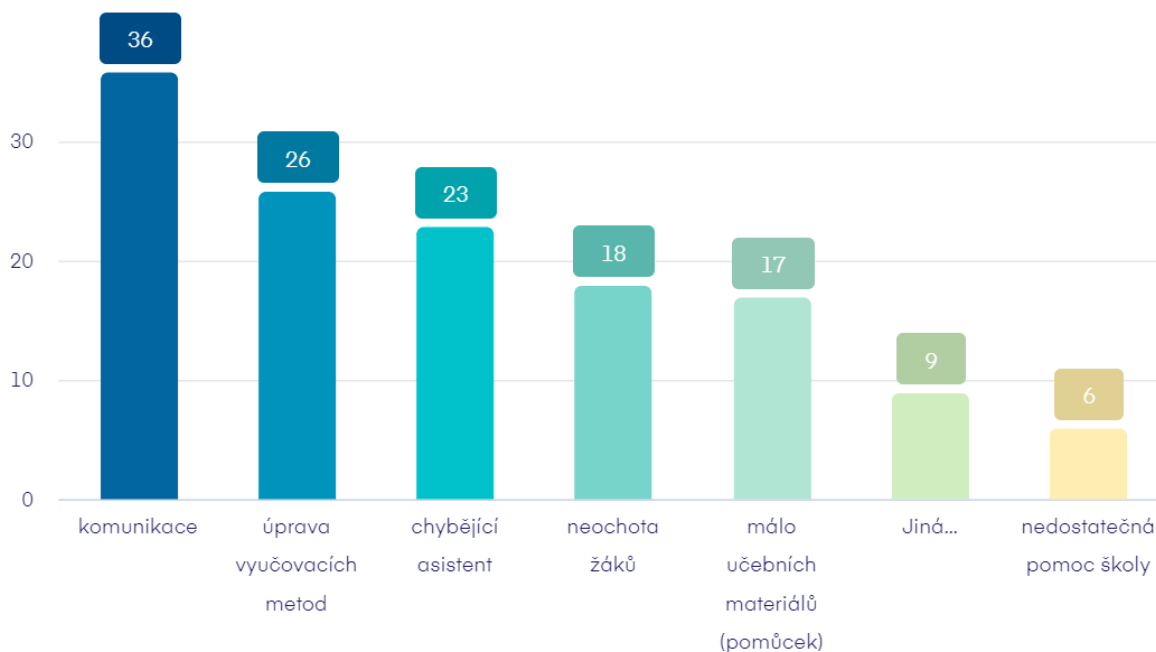
Děti si ho příliš nevsimají, některé se s ním snaží navázat kontakt.

Dítě s PAS je v rámci kolektivu "rušivým elementem", občas svým chováním narušuje výuku, při aktivitách vyžadujících spolupráci je pro své spolužáky ve skupině spíš přítěží než přínosem...

Obr. 8. Vliv přítomnosti žáka s PAS při edukaci na třídní kolektiv (odpovědi).

Odpověď respondentů byla ve většině spíše negativní. Častěji psali o šikaně, narušení hodin, soustředěnost dětí a integrovaný žák je spíše „přítěží“ než přínosem pro třídní kolektiv.

Otázka č. 23. *Nejčastější vnímané problémy při vzdělávání žáka s autismem.*



Graf 20. Nejčastější vnímané problémy při vzdělávání žáka s autismem.

Tab. 23. Nejčastější vnímané problémy při vzdělávání žáka s autismem.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
komunikace	36	47.4%
úprava vyučovacích metod	26	34.2%
chybějící asistent	23	30.3%
neochota žáků	18	23.7%
málo učebních materiálů (pomůcek)	17	22.4%
Jiná...	9	11.8%
nedostatečná pomoc školy	6	7.9%

Nejčastějšími problémy při vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra je pedagogy vnímána komunikace. Pro špatnou komunikaci hlasovalo 36 dotazovaných. Dále 26 dotazovaných označilo jako problém úpravu vyučovacích metod. Respondenti označili chybějícího asistenta ve třídě jako problém při vzdělávání s počtem 23 odpovědí. Další početnou odpovědí byla neochota žáků s 18 odpověďmi, 17 dotazovaných označilo v problému málo pracovních materiálů, 6 respondentů nedostatečnou pomoc školy. Pro „jiný“ problém odpovědělo 9 respondentů.

Otázka č. 24. *Kladné a záporné zkušenosti při vzdělávání žáka s PAS ve třídě.*

„Žák s PAS byl velmi milý a přátelský. V době nástupu puberty byl problém s jeho potřebou dotýkat se dívek.“

„někdy nebývá problém se samotnými žáky, ale s jejich rodiči, pokud si tento handicap nechtějí přiznat“

„Nejhorší situace je, pokud rodiče nedokáží se školou spolupracovat a komunikovat na základě vzájemné důvěry.“

„neinformovanost ze strany bývalého vedení. Měla jsem sice žáka Aspergra, ale i tak bych ocenila více informací.“

„nedostatek vlastních zkušeností, nedostatek informací, nedostatek času“

„Krádeže ve třídě - nechápe, že si nemůže vzít, co není jeho, neumí prohrávat - s neúspěchem se špatně vyrovnává nebo vůbec neuzná svou chybu, zapírá, obviňuje své okolí.“

„kladné - výborná spolupráce s rodiči (je důležitá), třídu jsem přesvědčila, že je jinak normální, že je třeba ubrat ze své sobeckosti a zahleděnosti sama do sebe a povedlo se, osmá a devátá třída byly super záporné - slovní útoky některých dětí byly bolavé, chlapec

je špatně vnímal, špatně chápal i sociální interakci a dostával se do složitých situací, kdy plakal, nebo se vyvolal epilept.záchvat ...“

„Zkušenost mám takovou, že pokud není kladen veliký nápor na dítě s PAS (ohledně výstupů, učení) bylo dítě naprosto v klidu, spokojené a nerušilo ostatní při výuce. Pokud si to učitel s dítětem dobře nastaví, není kolikrát potřeba, aby u dítěte asistent byl neustále „připoután,.. Samozřejmě není každé dítě stejné a ne každý má s takovým dítětem zkušenosti.“

„S neporozuměním jak spolužáků ve třídě, tak některých pedagogů. V počátcích potřeba více času na přípravu pomůcek a přizpůsobení ŠVP potřebám žáka. Důležitá je souhra s asistentem pedagoga. Upravit prostředí pro žáka - ze začátku vše více vizualizovat, důležitá je struktura prostoru i času.“

5 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

- **Pedagogové starší 40 let jsou více nakloněni k integrovanému vzdělávání žáků s PAS v běžných školách než pedagogové mladší 40 let.**

Tab. 24. Kontingenční tabulka – věk x nakloněnost k integraci

	20-25	26-30	31-40	41-50	51-60	nad 60
SOUHLASÍM	1	1	1	2	4	1
SPÍŠE SOUHLASÍM	0	3	3	10	8	2
NEVÍM	3	2	5	4	4	1
SPÍŠE NESOUHLASÍM	3	1	3	3	8	1
NESOUHLASÍM	0	1	0	0	1	0

Ověření hypotézy proběhlo v **kontingenční tabulce**, která obsahuje odpovědi z **otázek č. 1 a č. 9**.

V kontingenční tabulce vidíme věk respondentů a v levém sloupečku je popsáno, zda „souhlasí“, „spíše souhlasí“, „nevím“ nebo „spíše nesouhlasí“ a „nesouhlasí“ s integrací žáka s PAS do běžných škol.

Ve věkové kategorii od 41 - 60+ vidíme, že dohromady odpověď „souhlasím“ a „spíše souhlasím“ zadalo 27 dotazovaných, kdy 2 respondenti v kategorii 41-50 „*souhlasí*“, 10 respondentů „*spíše souhlasí*“. V kategorii 51 – 60 let s integrací „*souhlasí*“ 4 respondenti, „*spíše souhlasí*“ 8 respondentů. V kategorii 60 let a více respondenti odpověděli „souhlasím“ jeden dotazovaný a „spíše souhlasím“ 2 dotazovaný.

Respondenty mladší 40 let odpovídali v rovnováze. Rozdělila bych je na 3 části. První část respondentů odpovědělo „souhlasím“ a „spíše souhlasím“ s celkovým počtem 9 odpovědí. V druhé části se respondenti postavili na neutrální stranu, kde odpovědělo „nevím“ 10 respondentů. Třetí části patří respondenti, kteří „nesouhlasí“ a „spíše nesouhlasí“ dohromady se 7 odpověďmi.

Pedagogové ve věku nad 40 let souhlasí s integrací žáků s PAS, a zároveň s jejichž vzděláváním v běžných školách, protože za svou dlouholetou pedagogickou praxi měli několik takových žáků, měli možnost je vzdělávat, mají větší zkušenosti, vědí více informací již z absolvovaných seminářů a jiného vzdělávání a myslí si, že žáka s PAS je vhodné edukovat v běžné škole.

Samozřejmě i v této skupině se objeví jedinci, kteří mají negativní nebo neutrální postoj například kvůli nedostatku zkušeností, nesetkali se ve vzdělávání s takovým žákem, nebo mají špatné zkušenosti s neefektivním vzděláváním žáka.

Pedagogové mladší 40 let se buď s integrováním žáka s PAS ještě nesetkali, nebo nemají kladnou zkušenost.

- **Pedagogové, kteří mají za svoji pedagogickou praxi zkušenosti s integrovaným vzděláváním žáků s PAS, jsou více naklonění ke školní integraci žáků s PAS než pedagogové, kteří nemají žádné zkušenosti.**

Tab. 25. Kontingenční tabulka – nakloněnost k integraci x zkušenosti

	Ano	Ne
SOUHLASÍM	9	1
SPÍŠE SOUHLASÍM	20	6
NEVÍM	9	10
SPÍŠE NESOUHLASÍM	12	7
NESOUHLASÍM	0	2

Ověření hypotézy proběhlo v **kontingenční tabulce**, která obsahuje odpovědi z **otázek č. 16 a č. 9**.

V kontingenční tabulce nahoře vidíme praxi respondentů ve vzdělávání integrovaných žáků s PAS, pokud se setkali tak „ano“, pokud se nesetkali tak odpověď „ne“ a v levém sloupečku je popsáno, zda „souhlasí“, „spíše souhlasí“, „nevím“ nebo „spíše nesouhlasí“ a „nesouhlasí“ s integrací žáka s PAS do běžných škol.

Respondentů, kteří se setkali s integrovaným vzděláváním žáka s PAS, odpověděli dohromady „spíše souhlasím“ a „souhlasím“ s integrovaným vzděláváním žáka s PAS a jsou k tomu více nakloněni, bylo 29. Neutrální odpověď zvolilo 19 respondentů bez ohledu na jejich praxi s těmito žáky. Odpověď „spíše nesouhlasím“ si vybralo 12 respondentů, kteří se s integrací setkali.

Pedagogové, kteří se s integrovaným vzděláváním neseťkali osobně, volili většinou neutrální odpověď s celkovým počtem 19.

Části pedagogů, kteří si zažili zkušenost s tímto typem poruchy v edukačním procesu, vyhovuje začlenění těchto žáků do běžné třídy. Jedním z faktorů je efektivní vzdělávání, edukace intaktních žáků a jejich rozvoj pro budoucí život, spolupráce s rodiči, podpora od vedení školy, jak materiální, tak nemateriální apod.

- **Pedagogové, kteří absolvovali další vzdělávání pedagogických pracovníků ohledně integrovaného a inkluzivního vzdělávání mají kladnější postoj k integraci žáků s PAS do běžných škol více než pedagogové, kteří dalším vzděláváním s tímto neprošli.**

Tab. 26. Kontingenční tabulka – nakloněnost x DVPP

	Ano	Občas	Ne
SOUHLASÍM	7	2	1
SPÍŠE SOUHLASÍM	11	11	4
NEVÍM	2	14	3
SPÍŠE NESOUHLASÍM	7	8	4
NESOUHLASÍM	0	1	1

Ověření hypotézy proběhlo v kontingenční tabulce, která obsahuje odpovědi z otázek č. 8 a č. 9.

V kontingenční tabulce nahoře vidíme absolvování respondentů ve vzdělávání integrovaných žáků s PAS, pokud se setkali tak „ano“, pokud se nesetkali tak odpověď „ne“, pokud zřídka tak odpověď „občas“ a v levém sloupečku je popsáno, zda „souhlasí“, „spíše souhlasí“, „nevím“ nebo „spíše nesouhlasí“ a „nesouhlasí“ s integrací žáka s PAS do běžných škol.

Respondenti, kteří se zúčastnili nějakého vzdělávání k tématu integrace a inkluze v běžných školách, mají dostatek vědomostí, informací a podkladů pro efektivní vzdělávání integrovaného žáka s PAS. Pak tito pedagogové mají kladnější postoj k integraci než pedagogové, kteří nemají žádné informace o integrovaném vzdělávání. Kladný postoj k integraci, podpořený o absolvování kurzů, seminářů či DVPP, má 31 dotazovaných. Respondenti, kteří se neobohatili o žádné vzdělávání, nemají tak vřelý postoj k integraci, jako právě pedagogové se vzděláním v této oblasti. To dokazuje jejich odpověď, že „souhlasí“ a „spíše souhlasí“ s celkovým počtem odpovědí 5.

- **Pedagogové, kteří mají zkušenosti s integrovaným vzděláváním žáků s PAS ve třídě, mají větší tendence si rozšířit vzdělání o speciální pedagogiku, než pedagogové, kteří zkušenosti nemají.**

Tab. 27. Kontingenční tabulka – zkušenosti x rozšíření vzdělání

	Ano	Ne
ANO	18	3
SPÍŠE ANO	11	5
NEVÍM	6	5
SPÍŠE NE	9	7
NE	6	6

Ověření hypotézy proběhlo v **kontingenční tabulce**, která obsahuje odpovědi z **otázek č. 14 a č. 9**.

V kontingenční tabulce nahoře vidíme zájem respondentů v rozšíření si kvalifikace o speciální pedagogiku ve vzdělávání integrovaných žáků s PAS, pokud by si vzdělání chtěli rozšířit tak „ano“, pokud si vzdělání rozšířit nechtěli, tak odpověď „ne“ a v levém sloupečku je popsáno, zda „souhlasí“, „spíše souhlasí“, „nevím“ nebo „spíše nesouhlasí“ a „nesouhlasí“ s integrací žáka s PAS do běžných škol.

Pro rozšířené vzdělání o speciální pedagogiku by se rozhodlo 29 respondentů, kteří se setkali během své pedagogické praxe s integrací žáka s PAS do běžné školy, kdežto ti, kteří se s integrací žáka nesekali, by si rozšířit vzdělání nechtěli, a to 8 respondentů. Pro neutrální odpověď se rozhodlo dohromady 11 respondentů bez závislosti na zkušenostech.

Je příjemným zjištěním, že větší část pedagogů je nakloněná integraci žáků, je ochotná si rozšířit vzdělání pro svojí větší informovanost, zkušenosti, které jsou potřebné pro efektivitu tohoto vzdělávání, lepší integraci žáků. Tímto pedagogové dávají jasně najevo, že jim tato minorita jedinců není jedno, a snaží se jim vzdělávání ulehčit a zpříjemnit.

6 SHRnutí VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Praktická část mé diplomové práce na téma „Postoje učitelů 1. stupně ZŠ k dětem trpícím PAS“ je založena na výzkumu postojů a názorů pedagogů na integrované vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v běžných školách. Podle stanoveného výzkumného cíle bylo třeba provést analýzu současného pojetí integrace/ inkluze dětí s poruchou autistického spektra se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné základní škole a získat data z různých pedagogických pohledů, z různých škol a tříd, které se s tímto problémem setkali.

Práce pedagoga v některých případech náročná i bez integrovaného žáka s poruchou, což si někteří lidé ani neuvědomují, je práce pedagoga při integraci žáka s PAS do běžné třídy několikanásobná. Pedagogové, ale i integrované děti jsou v tomto směru velice opomíjeni.

Během několika posledních let se do společnosti povědomí o autismu dostatečně navýšilo, a to díky například filmům. V posledních letech začal být pojem „Integrace a inkluze“ moderní ve společnosti, ve školství i ve zdravotnictví. Všude se začínalo s integrací do běžných zařízení, ale nikdo nevěděl jak. Naštěstí s postupem času se pedagogové začali vzdělávat, zajímat se o tuto problematiku, se kterou se např. denně potýkali ve svých třídách. Stále to není ale v takové míře, jak by to ve školách pedagogové i žáci ocenili.

Zvolila jsem jako výzkumnou metodu formu dotazníku, který jsem rozeslala do základních škol. Vrátilo se mi 76 dotazníků. Nejvíce mě z mého dotazníkového šetření překvapilo, kolik základních škol se vyplnění dotazníku nezúčastnilo, jaký negativní postoj měli už k „rozkliknutí“ dotazníku a obětování pěti minut pro vyplnění.

Postoje pedagogů ke školní integraci žáků s PAS je ovlivněno více faktory. Za prvé je důležité zmínit fakt, jestli se s integrací vůbec setkali. Osobní zkušenost s integrací žáka s PAS má 65,8% dotazovaných, což je valná většina. Osobní zkušenost velice ovlivňuje následující postoj. Dotazníkovou metodou bylo zjištěno, že pedagogové s osobní zkušeností mají kladnější postoj k integraci, než pedagogové bez zkušeností. Domnívala jsem se, že na ovlivnění postojů má vliv mladší věk. Toto mé tvrzení jsem vyvrátila dotazníkem, kdy byli pedagogové starší 40 let nakloněnější ke kladnému postoji integrace, než ti mladší. Pohlaví nemá žádný vliv na postoj pedagoga k integraci.

Z výzkumu je jasně vidět, že je stále velká neinformovanost k této problematice, což negativně ovlivňuje postoj pedagoga. Dalším faktorem je spolupráce pedagoga s vedením

školy, jistá podpora v oblasti DVPP, nákupu potřebných pomůcek, odborných publikací, zajištění asistenta pedagoga do třídy apod. Pokud pedagog nemá pevnou podporu, je jeho postoj negativně ovlivněn.

Dále je postoj pedagoga ovlivněn chováním třídního kolektivu a celkově chodem třídy. Pokud probíhá ve třídě šikana, narušování hodin jak integrovaným žákem, tak intaktních, nemůže být postoj učitele ohodnocen kladně.

Kladný postoj mají pedagogové, kteří absolvovali nějaký seminář, rozšířené vzdělání o speciální pedagogiku. Je zřejmé, že po větší informovanosti se kladný postoj pedagoga zvyšuje. Toto tvrzení se potvrdilo.

Dále jsem výsledky výzkumu porovnávala s diplomovou prací Žanety Ryzkové, která zkoumala postoje pedagogů na Liberecku v roce 2015. Zde je vidět, že před šesti lety nebyla integrace a inkluze ve školách tak rozšířená, jako v dnešní době. Povědomí bylo malé, zkušenosti pedagogů velmi nízké. V dnešní době už je pojem integrace velmi známý a „moderní“. V její práci se vyvracuje fakt, že učitelé se zkušeností s integrací žáka s PAS do běžných škol mají kladnější přístup k integraci než ti, kteří takové osobní zkušenosti nemají. Což nám se tato hypotéza jasně potvrdila.

ZÁVĚR

Má diplomová práce je zaměřena na postojích pedagogů k integrovanému vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v běžných školách na prvním stupni. Hlavním cílem mé diplomové práce bylo získat pravdivé informace o názorech učitelů na integraci dětí s PAS do běžných škol a také informace o postojích k dětem. Z hlavního cíle vychází dílčí cíle provést analýzu současného pojetí integrace/ inkluze dětí s poruchou autistického spektra se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné základní škole a získat data z různých pedagogických pohledů, z různých škol a tříd, které se s tímto problémem setkali. Provedení a vyhodnocení dotazníkového šetření proběhlo na základě prostudované literatury, osobní zkušenosti z vlastní dvouleté práce na základní škole v Chebu a konzultace s vedoucí diplomové práce.

Výzkumné dotazníkové šetření prokázalo, že pedagogové jsou spíše nakloněni integraci žáků s poruchou autistického spektra do běžných škol. Takto většinou odpovídali ti, kteří se s tímto problémem již setkali, mají dostačující informace, zkušenosti, popřípadě další vzdělání. Ti, kteří nejsou nakloněni integraci, nemají dostatek zkušeností, nejsou informováni. Někteří respondenti nemají vůbec žádné zkušenosti, protože se s integrací žáka s poruchou autistického spektra nikdy nesetkali. Negativní postoje pramení z nedostatečné informovanosti a z nedostatečného vzdělání jako jsou různé semináře, kurzy, školení apod.

Na druhou stranu pedagogové vnímají jako pozitivum připravenost intaktních žáků na vstup do života. Dostane se jim zkušeností se znevýhodněnou osobou, naučí se tolerance a respektují u druhých jejich odlišnosti. Jako hlavní negativní stránkou integrace vnímají respondenti šikana. Šikana je častým jevem, právě u jedinců s odlišnostmi ve vzhledu, chování, a tak je zřejmé, že může vznikat i u integrace žáka s autismem.

Postoje jsou tedy ovlivňovány hlavně zkušenostmi, délkou praxe, pomocí jak materiální tak nemateriální, podporou od vedení, zajištění asistenta pedagoga, dobrou komunikací mezi školou a poradenským zařízením, mezi školou a rodiči. Na postoje nemá vliv věku, jde zde spíše o míru informovanosti.

Respondenti berou integraci žáků s autismem jako práci navíc, která by si zasloužila větší ohodnocení, více informovat a vzdělávat pedagogy, čímž by se zlepšila efektivita edukačního procesu integrace. Podle mého názoru by měla integrace žáků probíhat pouze

na těch školách, které mají všechny kompetence, jsou připraveni na žáka po všech stránkách organizace, vzdělávající pedagog má dostačující vzdělání a informace pro vzdělávání žáků, je si jist ve svých krocích a věří v efektivní edukaci. Pokud toto není aktuální na školách, mělo by vedení školy poskytovat pedagogickému sboru semináře pro lepší vzdělávání, speciální pomůcky, přizpůsobení prostoru apod.

RESUMÉ

Diplomová práce je zaměřena na postoje učitelů na 1. stupni základních škol k integraci žáků trpícím poruchou autistického spektra. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. První 3 kapitoly mé práce tvoří část teoretickou, která obsahuje vymezení základních pojmů související s poruchami autistického spektra, žáky s touto poruchou a postoji. Popisuje charakter poruchy, různé metody práce, ale také legislativní ukotvení. Teoretická část je východiskem pro část praktickou. Praktická část se zabývá jednotlivými odpověďmi pedagogů z dotazníkového šetření, které se vztahuje k problematice postojů k integrovanému vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra na 1. stupni základních škol. Výsledkem praktické části by měli být doporučení pro efektivnější integraci žáků do běžných škol a lepší připravenost pedagogů v této problematice.

Klíčová slova:

poruchy autistického spektra, inkluze, integrace, žák v integrovaném procesu, postoje pedagogů, asistent pedagoga

SUMMARY

The diploma thesis is focused on the attitudes of primary school teachers to the integration of pupils suffering from autism spectrum disorder. The work is divided into a theoretical part and a practical part. The first 3 chapters of my work form a theoretical part, which contains the definition of basic concepts related to autism spectrum disorders, students with this disorder and attitudes. It describes the nature of the failure, various methods of work, but also the legislative anchoring. The theoretical part is the starting point for the practical part. The practical part deals with individual answers of teachers from the questionnaire survey, which relates to the issue of attitudes to integrated education of pupils with autism spectrum disorder at the 1st stage of primary schools. The result of the practical part should be recommendations for more effective integration of pupils into mainstream schools and better preparedness of teachers in this area.

Keywords:

autism spectrum disorders, inclusion, integration, pupil in integrated process, attitudes of teachers, teaching assistant

SEZNAM LITERATURY**Knižní zdroje:**

ADAMUS, P., 2016. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Montanex, a.s. ISBN 978-80-7225-436-1.

ČADILOVÁ ŽAMPACHOVÁ, 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.

FERSTER, C., 1997. *Schedules of Reinforcement*. Pennsylvania State University: Copley Publishing Group. ISBN 9780874118285.

HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.

HEWSTONE, M., STROEBE, W., 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-092-5.

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., 2004. *Dětský autismus*. Praha: :Portál. ISBN 80-7178-813-9.

JESENSKÝ, J., 1995. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-030-0.

KANNER, Leo, 1972. *Child psychiatry*. B.m.: Charles C. Thomas, Publisher sro. ISBN 978-0398021993.

KASSIN, Saul, 2007. *Psychologie*. Praha: Computer Press. ISBN 978-80-251-1716-3.

LECHTA, V., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

MIŇHOVÁ, J., LOVASOVÁ, V., 2018. *Psychopatologie : pedagogické, právní a sociální aspekty*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o. ISBN 978-80-7380-721-4.

NAKONEČNÝ, M., 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.

PAUL, S., 1987. *Community Participation in Development Projects The World Bank Experience, World Bank Discussion Papers No.6. Washington, D.C., The World Bank*. Washington, D. C.: World Bank. ISBN 9780821308868.

PÁLOVÁ, H., 2011. Děti s autismem v české škole: metodická příručka pro učitele. Frýdlant: Mateřské centrum pro děti s postižením. ISBN: 978-80-7395-372-0

PENNINGTON, L., 1999. *Výkonné funkce u malých dětí s autismem. Blackwell Publishing Ltd* [online]. Dostupné z: doi:10.1191 / 0265659006ct307xx

RYZKOVÁ, Žaneta, 2015. *Postoje učitelů ke školní integraci dětí s poruchou autistického spektra* [online]. B.m. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodově-humanitní a pedagogická. Dostupné z: https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/25642/_aneta_Ryzkova__Diplomova_prace.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SCHOPLER, E., a kol., 1998. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-199-1

THOROVÁ, Kateřina, 2012. *Poruchy autistického spektra: Dětský autismus, atypický autismus, aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. B.m.: Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0215-8.

UZLOVÁ, I., 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-764-0

VERMEULEN, P., 2006. *Autistické myšlení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1600-8

VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L., 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7376-687-2

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1428-8

WING, L., 1996. *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals (Education Series)*. London: Constable. ISBN 9780094751606.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Speciální pedagogika: Integrace a inkluze. Metodický portál RVP - Modul Články [online 15. 3. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>

Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů. Zákony pro lidi - Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 28. 05. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákony pro lidi - Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 28. 05. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Obrázek 1. – Triáda postižených oblastí vývoje u PAS.

Obrázek 2. - IVP

Obrázek 3. - IVP

Obrázek 4. - IVP

Obrázek 5. - Jednosložková teorie postojů.

Obrázek 6. – Vnitřní komponenty postoje.

Obrázek 7. – Zprostředkování pomoci od školy (odpovědi).

Obrázek 8. – Vliv přítomnosti žáka s PAS při edukaci na třídní kolektiv (odpovědi).

Tabulka 1. – Přístupy v sociální interakci.

Tabulka 2. – Škály stupňů sociální integrace podle WHO.

Tabulka 3. – Výhody a nevýhody integrace.

Tabulka 4. - Věk respondenta.

Tabulka 5. – Pohlaví respondenta.

Tabulka 6. – Porovnání pohlaví a věku respondentů.

Tabulka 7. – Nejvyšší dosažené vzdělání.

Tabulka 8. – Délka dosažené pedagogické praxe respondenta.

Tabulka 9. – Absolvování DVPP o inkluzi a integraci dětí a speciální pedagogice.

Tabulka 10. – Škála informovanosti o problematice autismu.

Tabulka 11. - Nakloněnost pracoviště k integraci žáků s PAS.

Tabulka 12. – Zapojení pedagogů do DVPP s problematikou PAS od svého pracoviště (školy).

Tabulka 13. – Postoj respondenta k integraci žáka s autismem do běžné třídy.

Tabulka 14. – Zkušenosti respondenta s integrací žáka s PAS.

Tabulka 15. – Přínos integrovaného vzdělávání žáka pro intaktní žáky.

Tabulka 16. – Ochotnost respondenta o rozšíření kvalifikace o studium speciální pedagogiky.

Tabulka 17. – Finanční ohodnocení pro učitele vzdělávající žáka s PAS.

Tabulka 18. – Setkání respondenta se vzděláváním integrovaného žáka ve své třídě.

Tabulka 19. – Názor na umístění asistenta pedagoga do třídy s integrovaným žákem.

Tabulka 20. – Názor na míru pomoci asistenta pedagoga.

Tabulka 21. – Pomoc od zaměstnavatele pro výchovu a vzdělávání integrovaných žáků.

Tabulka 22. – Ohodnocení pomoci školy.

Tabulka 23. – Nejčastější vnímané problémy při vzdělávání žáka s autismem.

Tabulka 24. – Kontingenční tabulka – věk x nakloněnost k integraci

Tabulka 25. - Kontingenční tabulka – nakloněnost k integraci x zkušenosti

Tabulka 26. - Kontingenční tabulka – nakloněnost x DVPP

Tabulka 27. - Kontingenční tabulka – zkušenosti x rozšíření vzdělání

Graf 1. – Věk respondenta.

Graf 2. – Věk respondenta.

Graf 3. – Pohlaví respondenta.

Graf 4. – Nejvyšší dosažené vzdělání.

Graf 5. – Délka dosažené pedagogické praxe respondenta.

Graf 6. – Absolvování DVPP o inkluzi a integraci dětí a speciální pedagogice.

Graf 7. – Škála informovanosti o problematice autismu.

Graf 8. – Nakloněnost pracoviště k integraci žáků s PAS.

Graf 9. – Zapojení pedagogů do DVPP s problematikou PAS od svého pracoviště (školy).

Graf 10. – Postoj respondenta k integraci žáka s autismem do běžné třídy.

- Graf 11.** – Zkušenosti respondenta s integrací žáka s PAS.
- Graf 12.** – Přínos integrovaného vzdělávání žáka pro intaktní žáky.
- Graf 13.** – Ochotnost respondenta o rozšíření kvalifikace o studium speciální pedagogiky.
- Graf 14.** – Finanční ohodnocení pro učitele vzdělávající žáka s PAS.
- Graf 15.** – Setkání respondenta se vzděláváním integrovaného žáka ve své třídě.
- Graf 16.** – Názor na umístění asistenta pedagoga do třídy s integrovaným žákem.
- Graf 17.** – Názor na míru pomoci asistenta pedagoga.
- Graf 18.** – Pomoc od zaměstnavatele pro výchovu a vzdělávání integrovaných žáků.
- Graf 19.** – Ohodnocení pomoci školy.
- Graf 20.** – Nejčastější vnímané problémy při vzdělávání žáka s autismem.

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA I: Elektronický dotazník (<https://www.surveymonkey.com/>)

Postoje učitelů 1. stupně ZŠ k dětem trpícím PAS

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

Jmenuji se Karolína Lamlechová a jsem studentkou magisterského oboru
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v kombinované formě.

Momentálně pracuji na diplomové práci na téma "Postoje učitelů k dětem trpícím PAS" a pro její účely bych rád požádal pedagožky a pedagogy působící na prvním stupni vaší školy o vyplnění krátkého dotazníku na toto téma. Dotazník je realizován prostřednictvím formuláře a jeho vyplnění nezabere více než 4 minuty.

Děkuji moc za Váš čas a za vyplnění.

SPUSTIT DOTAZNÍK

1. Váš věk?*

Vyberte jednu odpověď

20-25

26-30

31-40

41-50

51-60

nad 60



2. Jste?*

Vyberte jednu odpověď

ŽENA

MUŽ

3. Vaše dosažené vzdělání?*

Vyberte jednu odpověď

SŠ

VOŠ

VŠ

Jiná... 

4. Délka Vaší pedagogické praxe?*

Vyberte jednu odpověď

0-5 let

6-10 let

11-15 let

16-20 let

Nad 20 let

5. Absolvoval/a jste nějaký seminář k doplnění vzdělání, které se vztahují k integraci a speciální pedagogice?*

Vyberte jednu odpověď

ANO

NE

6. Do jaké míry jste informovaní o autismu?*

Vyberte jednu odpověď

Velká informovanost

Střední informovanost

Nízká informovanost

7. Myslíte si, že Vaše pracoviště je nakloněné k integraci a inkluzi žáků s PAS?*

Vyberte jednu odpověď

Ano, velmi

Ano, mírně

Ne, zřídka kdy

Ne, vůbec nikdy

8. Účastní se škola DVPP s problematikou poruch autistického spektra?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Občas

Ne

9. Jaký máte postoj k integrovanému vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v běžných třídách? *

Vyberte jednu odpověď

SOUHLASÍM

SPÍŠE SOUHLASÍM

NEVÍM

SPÍŠE NESOUHLASÍM

NESOUHLASÍM

10. Pokud jste zadali v předchozí otázce NESOUHLASÍM, napište pár důvodů, proč..?*

Napište jedno nebo více slov...

500

11. Myslíte si, že s tím máte dostatek zkušeností?*

Vyberte jednu odpověď

ANO

SPÍŠE ANO

NEVÍM

SPÍŠE NE

NE

12. Myslíte si, že integrované vzdělávání dětí s PAS je pro intaktní žáky přínosem?*

Vyberte jednu odpověď

ANO

SPÍŠE ANO

NEVÍM

SPÍŠE NE

NE

13. Pokud jste v otázce 12 odpověděli ano i ne, tak v čem konkrétně?*

Napište jedno nebo více slov...

500

14. Byl/a byste ochoten/ochotna v případě potřeby rozšířit si kvalifikaci o studium speciální pedagogiky? *

Vyberte jednu odpověď

ANO

SPÍŠE ANO

NEVÍM

SPÍŠE NE

NE

15. Myslíte si, že učitel, který vzdělává v běžné třídě i žáka s PAS, by měl být za tuto činnost finančně ohodnocený?*

Vyberte jednu odpověď

ANO

NE

16. Měli jste během své učitelské praxe žáka s PAS integrovaného ve třídě?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

17. Myslíte si, že by měl být asistent pedagoga ve třídě se žákem s PAS?*

Vyberte jednu odpověď

ano

spíše ano

nevím

spíše ne

ne

18. Pokud máte ve třídě asistenta, ohodnoťte prosím, jak dostatečně Vám pomáhá?*

1 min. - 10 max.



1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

19. Byla Vám poskytnuta pomoc pro potřebnou výchovu a vzdělávání od Vašeho zaměstnavatele?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

Jiná...



20. Jak moc by jste dokázali ohodnotit pomoc školy s integrací žáka do výuky?*

1 min. - 10 max.

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

21. Jakým způsobem (čím) byla pomoc zprostředkována?*

Napište jedno nebo více slov...

500

22. Mohl/a byste popsat vliv přítomnosti dítěte s PAS na třídní kolektiv?(vztahy ve třídě, šikana, ochota intaktních žáků...)*

Napište jedno nebo více slov...

23. Co vnímáte jako největší problémy při vzdělávání žáka s PAS v běžné třídě?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

komunikace

málo učebních materiálů (pomůcek)

úprava vyučovacích metod

nedostatečná pomoc školy

chybějící asistent

neochota žáků

Jiná...



24. Pokud máte nějaké zkušenosti (kladné i záporné), s čím jste se potýkali ve třídě s žákem s PAS?*