

Zkušenosti učitelů mateřských škol s dětmi s poruchou autistického spektra

Sára Truhlářová

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Sára Truhlářová
Osobní číslo:	H210066
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Zkušenosti učitelů mateřských škol s dětmi s poruchou autistického spektra

Zásady pro vypracování

- Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra.
- Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na přístupy a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v mateřské škole.
- Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
- Realizace kvalitativně zaměřeného výzkumu prostřednictvím rozhovorů s učiteli běžných mateřských škol.
- Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
- Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů.

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

Seznam doporučené literatury:

- Adamus, P. (2014). *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Bazalová, B. (2011). *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Masarykova univerzita.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Portál.
- Charman, T. (2003). *Epidemiology and early identification of autism: research challenges and opportunities*. Novartis Foundation.
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Iva Žáková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. ledna 2024**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20.4.2024

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se věnuje inkluzi dětí s poruchou autistického spektra (PAS) v mateřských školách z pohledu učitelů. Hlavním cílem je prozkoumat, jak učitelé přistupují a pracují s dětmi s PAS v prostředí běžné mateřské školy. Teoretická část poskytuje komplexní pohled na poruchu autistického spektra, integraci dětí s PAS v rámci běžné mateřské školy, taktéž roli poradenských pracovišť a asistentů pedagoga a zdůrazňuje význam profesních kompetencí učitelů v rámci inkluzivního vzdělávání. Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli, kteří mají přímou zkušenost s dětmi s PAS. Zaměřuje se také na hodnocení efektivity jejich pedagogických přístupů. Cílem je poskytnout čtenářům inspiraci z reálných zkušeností participantů a podnítit tak diskuzi o efektivních strategiích pro zkvalitnění edukačního prostředí pro děti s PAS.

Klíčová slova: porucha autistického spektra, inkluzivní vzdělávání, pedagogická intervence, asistent pedagoga, profesní rozvoj učitelů

ABSTRACT

This bachelor thesis focuses on the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in preschools from the perspective of teachers. The main goal is to explore how teachers approach and work with children with ASD in a typical preschool environment. The theoretical part provides a comprehensive view of Autism Spectrum Disorder, the integration of children with ASD within a regular preschool, as well as the role of counseling centers and teaching assistants, and emphasizes the importance of teachers' professional competencies in inclusive education. The practical part is based on qualitative research using semi-structured interviews with teachers who have direct experience with children with ASD. It also focuses on assessing the effectiveness of their pedagogical approaches. The aim is to provide readers with inspiration from the real experiences of participants and to stimulate discussion on effective strategies for improving the educational environment for children with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Inclusive Education, Educational Intervention, Teaching Assistant, Professional Development of Teacher

Mé první poděkování bych ráda věnovala Mgr. Ivě Žákové, PhD., jejíž odborné vedení, cenné rady a vstřícnost byly zásadní pro dokončení mé bakalářské práce. Dále bych ráda vyjádřila velké díky všem participantkám, které se rozhodly se mnou sdílet své příběhy. Samozřejmě neopomenu poděkovat své rodině a nejbližším, jejichž podpora hrála klíčovou roli během celého mého studia.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PORUCHA AUTISTICKÉHO SPEKTRA	12
1.1 PŘÍČINY.....	13
1.2 SYMPTOMATOLOGIE.....	13
1.3 KLASIFIKACE.....	15
2 DÍTĚ S PAS V BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE	17
2.1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
2.2 PODPŮRNÝ SYSTÉM	18
3 ROLE UČITELE V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	21
3.1 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE	21
3.2 STRATEGIE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PAS	22
3.3 METODY.....	23
3.4 VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	25
II PRAKTICKÁ ČÁST	26
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	27
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A OTÁZKY	27
4.2 STRATEGIE VÝZKUMU	28
4.3 METODA SBĚRU DAT	28
4.4 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO SOUBORU	28
4.4.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	29
4.5 REALIZACE VÝZKUMU.....	30
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	32
5 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE	33
5.1 INTERPRETACE KATEGORIÍ	33
5.1.1 Krok za krokem.....	33
5.1.2 V jednotě je síla.....	37
5.1.3 Normálně jiní	39
5.1.4 Atlas učitele.....	41
5.1.5 Ve světě reflektorů	44
5.2 PARADIGMATICKÝ MODEL A JEHO INTERPRETACE.....	48
5.3 ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ	49
5.4 DISKUSE.....	51
5.5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	53
ZÁVĚR	55

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	60
SEZNAM OBRÁZKŮ	61
SEZNAM TABULEK.....	62

ÚVOD

Inkluze dětí s poruchou autistického spektra (PAS) v běžném vzdělávacím prostředí představuje nejen pedagogickou, ale i společenskou výzvu, která si klade za cíl poskytnout těmto dětem kvalitní vzdělání a podporu jejich sociálního začlenění. Tato bakalářská práce se zabývá klíčovými aspekty inkluzivního vzdělávání dětí s PAS s důrazem na významnou roli učitelů v tomto procesu. Skrze teoretickou i praktickou analýzu se snaží odhalit, jaké pedagogické strategie a přístupy mohou efektivně napomoci integraci a rozvoji těchto dětí v mateřských školách.

Současný výzkum naznačuje, že předpoklady pro úspěšnou inkluzi dětí s PAS nejsou pouze ve specializovaných zásazích, ale také ve flexibilním přístupu k vzdělávání, který respektuje individuální potřeby a schopnosti každého dítěte. V této práci jsou proto představeny konkrétní metody a techniky, které učitelům umožňují efektivně reagovat na různorodé vzdělávací a sociální potřeby dětí s PAS, od strukturovaného učení a vizuální podpory po techniky pozitivního posilování.

Praktická část práce se opírá o kvalitativní výzkum prováděný za účasti učitelek mateřských škol, které mají zkušenosti s inkluzí dětí s PAS. Rozhovory s učiteli nabízejí cenný vhled do toho, jak inkluzi dětí s PAS vnímají a jaké strategie v praxi uplatňují. Zkoumány jsou také situace, kterým čelí, a to nejen v kontextu pedagogického, ale i v širším sociálním a institucionálním rámci. Analýza výpovědí učitelů poskytuje základ pro formulaci doporučení, jak lze podmínky pro inkluzi dětí s PAS ve vzdělávacích institucích dále zlepšit.

Tato práce klade zvláštní důraz na význam spolupráce mezi učiteli, rodiči, speciálními pedagogy a dalšími odborníky. Poukazuje na to, že úspěšná inkluze vyžaduje nejen adekvátní pedagogické přístupy, ale i podporu a porozumění ze strany celé školní komunity a společnosti. Cílem je nabídnout komplexní pohled na to, jak inkluzivní vzdělávací praxe může přispět k lepšímu porozumění, akceptaci a podpoře dětí s PAS, čímž se otevírá cesta k jejich plnohodnotnému začlenění do společnosti.

V závěru práce jsou shrnuty klíčové poznatky a doporučení pro praxi, které reflektují aktuální potřeby a situace spojené s inkluzí dětí s PAS. Práce tak přináší nejen teoretický přehled, ale především praktické návrhy pro zlepšení podmínek inkluzivního vzdělávání v českém školství, s důrazem na zlepšení kvality života dětí s PAS i jejich rodin.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PORUCHA AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Porucha autistického spektra (PAS) představuje vývojové onemocnění ovlivňující komunikaci a chování jedince. Pro tento název existuje velká škála termínů. Dle Bazalové (2011) je za nejznámější termín považován „autismus“, a to pro jeho výstižnost a frekvencovanost především z historického hlediska.

V současnosti se však dle Thorové (2016) nejčastěji užívá název „porucha autistického spektra“, známý i pod zkratkou PAS a používaný i v množném čísle. Většina dětí je diagnostikována po čtvrtém roce života, přesto však Thorová (2016) tvrdí, že projevy jsou možné zaznamenat již v útlém věku dítěte. Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM-5), vydávaný Americkou psychiatrickou asociací, definuje symptomy PAS jako obtíže v komunikaci a interakci s ostatními lidmi, omezené zájmy a opakující se chování, jež mohou negativně ovlivnit schopnost jedince fungovat v různých sférách života (US Department of Health and Human Services, 2018).

Autismus je jednou z nejzávažnějších poruch mentálního vývoje, tedy dysfunkcí některých mozkových funkcí, jejichž přesná povaha zatím není zcela známa. Jedinec v důsledku této poruchy není schopen plně porozumět svému okolí v běžném denním životě, tj. tomu, co slyší, vidí a prožívá. Tento nedostatek často provází komunikační problémy a projevuje se určitými vzorci chování, jako je nesnášenlivost vůči změnám a cizímu dotyku, nepřítomnost očního kontaktu, abnormální reakce na určitý zvuk, mluvou o sobě samém ve třetí osobě, nebo se řeč u jedince nemusí dokonce objevit zcela vůbec. Pocity jedince s autismem můžeme přirovnat k pocitům cizince v cizí zemi, kde nikomu nerozumí a dovednosti, které se naučili, nezvládají využít v každodenním životě. Je však pravdou, že autisté se často vyznačují průměrným až nadprůměrným intelektem, i navzdory mentální retardaci (Bazalová, 2011).

Porucha autistického spektra prošla svým vývojem a oficiálně se jí zabýváme již 60 let. Tento vývoj byl ve prospěch vzdělávacích metod, terapií a celkové výchovy jedinců s touto poruchou. Dle Šporclové (2018) se s autismem poprvé setkal americký psychiatr Leo Kanner v roce 1943. Jak uvádí Adamus (2014), příčiny poruchy zůstávají doposud neodhaleny. Autismus se řadí mezi vrozené poruchy bez možnosti vyléčení. Je však možné zlepšení, kterého lze dosáhnout v rámci terapií (Thorová, 2016).

V současnosti identifikujeme velký nárůst osob s poruchou autistického spektra. Mezi důvody růstu počtu osob s autismem dle Charmana (2003) řadíme větší počet

diagnostikování, také diagnostikování společně s jinými poruchami, jako je například Downův syndrom nebo Turnerův syndrom, zlepšená způsobilost odborníků rozpoznávat poruchy autistického spektra, nebo lepší způsobilost identifikovat tuto poruchu u dětí s průměrným intelektem navštěvujících běžnou školní instituci. Prevalence autismu je odhadována na přibližně 1 %, s nárůstem výskytu na 1:68 u osmiletých dětí podle dat z Yale School of Medicine z roku 2017. I když aktuální data z České republiky nejsou k dispozici, tento zjištěný nárůst je pozorován po celém světě. Diagnostika autismu je dnes v naší zemi běžně dostupná, ale čekací doby jsou stále poměrně dlouhé. V současnosti se v ČR využívají diagnostické nástroje jako CARS (Childhood Autism Rating Scale), ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) a ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised). CARS je považován za nejméně přesný nástroj, avšak finančně nejdostupnější. Česká republika se začlenila mezi přední země světa v oblasti časného zachycení prvních známek možné poruchy díky plošnému včasnému zachytu vývojových odchylek, který byl zaveden od ledna roku 2017 (Straussová, 2018).

1.1 Příčiny

Co se týče příčin autismu, existuje velká škála teorií a hypotéz. Nicméně žádná není oficiálně správná a potvrzená a je stále v zájmu odborníků příčinu pomocí mnohých výzkumů nalézt. Někteří tvrdí, že se jedná o faktory metabolické, virové, nebo i genetické (Bazalová, 2011). Bazalová (2017) uvádí, že mezi faktory přispívajícími k vzniku autismu spadají abnormality v mozku, genetické predispozice, neuropsychologické teorie jako jsou kognitivní a emoční teorie, vliv výživy, vakcinace, možné důsledky metabolických poruch a další. Autorka také tvrdí, že existují dva protichůdné názory. Někteří lékaři tvrdí, že vakcinace není spojena s výskytem poruch autistického spektra, zatímco jiní tvrdí, že vakcinace buď přímo způsobuje, nebo přispívá k rozvoji těchto poruch u dětí. Adamus, Vančová a Löfflerová (2017) zastávají tzv. Acostovu teorii, která se zaměřuje na genetické změny v mozkovém vývoji. Jedná se především o integrační a komunikační mozkové činnosti. Výzkum provedený na jednovaječných i dvouvaječných dvojčatech však potvrdil, že autismus je spojen s mnoha různými geny, a to nejen v oblasti mozku (Thorová, 2016).

1.2 Symptomatologie

Děti s poruchou autistického spektra projevují specifické symptomy, jako je nedostatečná reakce na pokyny nebo zavolání jménem, nedostatečné verbální komunikační schopnosti, potřeba a preferování určitých rutin a rituálů s obtížemi v adaptaci na změny, samotářské

chování a charakteristická motorika, jako je houpání nebo točení a opakující se pohyby a gesta (Cigánková, 2016).

Dle Říhové (2011), projevy autismu jsou velmi individuální a jejich míra se liší u každého dítěte a neexistuje typický jedinec s autismem. Nicméně existují společné projevy zvané „triáda problémových oblastí“. Někteří lidé mohou poruchu autismu zaměňovat s nevychováním nebo neposlušností, což může vést k jejich vyřazení ze společnosti, nebo dokonce k šikaně (Gillberg & Peeters, 2003).

Autismus je charakteristický tím, že lidé jím postižení mají vývoj narušen především ve třech oblastech, a to v komunikaci, sociální interakci a imaginaci, která je spojena se stereotypním okruhem zájmů. Triáda problémových oblastí je termín, který v roce 1979 zavedla Lorna Wing společně s Judith Gould na základě jejich společné studie s až 173 dětmi. Pokud u dítěte zaznamenáme více znaků z následujících tří oblastí postižení a tyto projevy přetrvávají delší dobu, můžeme v takovém případě mluvit o autistickém chování. Není však nutné, aby všechny znaky autistického chování byly vždy přítomny (Bazalová, 2011).

Poruchu komunikace můžeme sledovat u dítěte už v průběhu prvního roku. U dětí s PAS se žvatláním, jak je zvykem u zdravého dítěte, setkáme jen zřídka. Dítě s autismem často nereaguje na své jméno ani na jiné pokyny, nemá zájem o hru se svými vrstevníky a neumí dát najevo své potřeby (Haney, 2013).

V druhém roce života dítěte obvykle zdraví jedinci používají taková slova, kterým rozumí jen rodina a nejbližší okolí. U dětí s PAS tomu je však jinak. Většina z nich se naučí pouze malé množství slov, která běžně brzy přestanou používat, což naznačuje fakt, že problém dítěte nespočívá v samotné schopnosti mluvit, spíše tedy v pochopení jazyka a funkce komunikace jako takové. Běžná je i tzv. „echolálie“, již rozumíme opakování slov, která dítě okolo sebe slyší. U echolálie může nastat ten problém, že to bude jediný způsob komunikace daného dítěte, i po celý život (Gillberg & Peeters, 2003).

U dětí školního věku je možnost, že se jejich řeč vyvine. Obvykle však se specifickými znaky, jako je monotónnost, nezvyklá výška hlasu, formálnost a doslovnost. I přes pokrok v komunikaci má dítě stále problémy pochopit význam jazyka (Gillberg & Peeters, 2003).

Děti s poruchou autistického spektra postrádají schopnost navazovat sociální interakce, ať už se svými rodiči, vrstevníky, či naprosto cizími lidmi. Sociální rovina zde zahrnuje mnoho nedostatků, jako je neschopnost dítěte porozumět tomu, co myslíme, cítíme, co si přejeme. Je pro ně obtížné rozeznat naše výrazy, gestikulace i postoje, což se podílí

na kvalitě učení a chování dítěte, proto mnoho odborníků tuto oblast považuje za tu nejzávažnější (Bazalová, 2011).

Tato rovina se může projevit již ve velmi útlém věku dítěte, kdy dítě nereaguje na oslovení. Rodiče se často mylně domnívají, že dítě trpí sluchovou poruchou. V kojeneckém věku si můžeme u dítěte všimnout odvracení od očního kontaktu, negativní reakcí na dotyk či mazlení, nevyhledávání přítomnosti okolí a celkové narušené pouto s vlastními rodiči. Později, v období dítěte předškolního věku běžně nemá zájem o hru s vrstevníky a nerozlišuje živé od neživého. Jako příklad uvedu, kdy dítě kopne stejně do nohy vrstevníka, stejně jako do nohy od židle. Toto chování mohou jeho vrstevníci považovat za nevhodné a egocentrické, proto je jimi dítě často odstrkováno a vyčleňováno ze společnosti (Krejčířová & Říčan, 2006).

Děti trpící PAS se také vyznačují stereotypním chováním, řádem, rituály a pravidly a jejich vybočení vede často až k nevyžádanému chování. Stejně tak tomu je u hry těchto dětí, která je zpravidla stereotypní, neobvyklá pro běžné děti, s pevně danými pravidly. Může se jednat například o hru, kdy dítě několik hodin v kuse například pouze rychle „listuje“ mezi stránky knihy. Mezi další stereotypní chování můžeme zařadit nezvyklé pohyby, jako je houpání, kývání, různé poskoky či chůze po špičkách. Takovéto chování se však u dětí většinou objevuje až okolo třetího až čtvrtého roku života (Krejčířová & Říčan, 2006).

Nedílnou součástí PAS je i problémové chování, především pokud je autismus v kombinaci s mentálním postižením. Lidé toto chování mohou často považovat za nepřijatelné. Děti s autismem mohou být často agresivní, výbušné a často mohou prokazovat sebedestruktivní chování, jako je píchání se do očí, škrábání se do krve, tlučení hlavou o zed' a další. Okolí tyto děti mylně považují za nevychované, přičemž se jedná pouze o obranu dítěte z jeho psychické tísně. Takovéto chování může mít dítě buď získané, tedy naučené, nebo naopak vrozené, které je zároveň i neřešitelné. Na problémovém chování získaném můžeme s dítětem pracovat v rámci různých terapií (Bazalová, 2011).

1.3 Klasifikace

Dle Thorové (2006) existuje typů poruch autistického spektra hned několik. Jedná se o určité skupiny, nicméně každá z nich se vyznačuje takzvanou „odchylkou“, a ta je velmi individuální a v různé míře. Thorová (2016) klasifikuje až osm typů poruch autistického spektra, a to dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, Rettův syndrom, jiné dezintegrační poruchy, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními

pohyby, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojovou poruchu NS. V prostředí mateřské školy jsou děti nejčastěji diagnostikovány atypickým autismem, dětským autismem i Aspergerovým syndromem.

Dětský autismus

Dětský autismus je dle Thorové (2016) považován za typ sice nejtěžší, ale zároveň nejlépe prozkoumaný typ autistické poruchy. Má různé stupně závažnosti a nejčastěji se objevuje před tím, než dítě dosáhne tří let, a to především v oblasti řeči a komunikace, sociálních interakcí, hry a specifického chování. Uvádí se však, že rodiče mívají podezření daleko dříve, okolo jednoho roku života dítěte, kdy dítě nejeví žádný zájem o kontakt. Zajímavý je častější výskyt u chlapců než u dívek, jak uvádí Hrdlička a Komárek (2014). Bohužel, často dětský autismus doprovází epileptické záchvaty, dokonce i mentální retardace. Příznaky se objevují dvěma způsoby. Častěji se setkáme s postupným nástupem a méně často s tzv. „autistickou regresí“, kdy se jedná o ztracení již získaných dovedností (Hrdlička & Komárek, 2014).

Atypický autismus

Podle Bazalové (2011) název „atypický autismus“ poprvé definovala Lerna Wingová v roce 1981, která se inspirovala prací již výše zmíněného lékaře Hanse Aspergera. Atypický autismus můžeme také znát pod názvem atypická dětská psychóza, nebo mentální retardace s autistickými rysy, jak uvádí UZIS ČR. Atypický autismus je diagnostikován v případech, kdy je vyloučen dětský autismus. Děti s atypickým autismem mají komunikační a sociální dovednosti na vyšší úrovni než děti s dětským autismem. Problém jim však dělá sociální interakce s vrstevníky a nadměrná citlivost na vnější podněty. Diagnóza atypického autismu se spoléhá převážně na subjektivní dojmy a posouzení lékaře (Thorová, 2016).

Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je další formou autismu, kdy jsou opět přítomny problémy týkající se komunikace, sociální interakce, stereotypního chování, obtíže s empatií, zájmy a citovou regulací. Děti často můžeme poznat i dle těžkopádných pohybů. Zajímavostí je velký nárůst dětí s Aspergerovým syndromem až v posledních letech, dříve byla četnost této poruchy takřka nulová. Dnes se dle Attwooda (2005) tento syndrom vyskytuje téměř v každé mateřské škole a jsou jím diagnostikovány i děti, které nejevily známky autismu. Existují různé přístupy k léčbě a podpoře osob s Aspergerovým syndromem, jako jsou například kognitivně-behaviorální terapie, terapie zaměřená na sociální dovednosti a podpora ze strany rodiny a blízkých osob (Thorová, 2008).

2 DÍTĚ S PAS V BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE

V této kapitole se zaměříme přímo na dítě s poruchou autistického spektra v prostředí běžné mateřské školy. Zabývat se budeme integrací dítěte do běžného typu mateřské školy. Socializace je nedílnou součástí života každého dítěte, jak tvrdí Průcha (2016), dětství je období, kdy si dítě nejvíce osvojuje své normy a životní hodnoty a poprvé se dostává do sociálních rolí, proto je důležité, v jakém sociálním prostředí se dítě nachází. Dítě s autismem bychom měli do společnosti začlenit již v útlém věku prostřednictvím mateřské školy, a to nejpozději do pátého roku života dítěte. Dle Brostroma (2002) je předškolní období to nejvhodnější pro zásahy do chování dítěte, především u dětí s poruchou autistického spektra. Nástup do mateřské školy pro dítě se zdravotním postižením často představuje první šanci zažít nezávislost na matce. Dle Thorové (2006) je při výchově a vzdělávání dětí s PAS v běžné mateřské škole na prvním místě znalost a informovanost pedagogů, stejně tak jako jejich komunikace s odborníky.

2.1 Inkluzivní vzdělávání

Význam slova inkluze vychází od slova „začlenění“. V pedagogice představuje inkluze moderní přístup, který usiluje o akceptaci diverzity ve vzdělávání a odlišnost dětí je brána jako příležitost pro obohacení učebního procesu. Jejím cílem je vytvořit vzdělávací prostředí tak, aby podporovala vývoj a rozvoj u všech jedinců bez rozdílu. Nejedná se tedy pouze o integraci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, ale spíše o vytvoření takových podmínek, ve kterých každé dítě využije svůj potenciál. Poukazuje se na potřebu komplexního pochopení, je vyžadována schopnost adaptace na individuální potřeby všech dětí a v neposlední řadě je důležité odstranit bariéry, které mohou bránit dětem v rozvoji a seberealizaci (Pivarč, 2020).

V inkluzivním vzdělávání se často setkáváme i s pojmem integrace. Rozdíl mezi těmito termíny není přesně stanoven a často je považujeme za synonyma. Rozdíl je však zřejmý, integrace se více zaměřuje na začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných školských zařízení a cílem je, aby se tyto děti vzdělávaly společně se svými vrstevníky. Zatímco inkluze je o krok dále a vyžaduje vytvoření takových podmínek ve vzdělávacím prostředí, které bude přizpůsobeno pro potřeby všech žáků. Jedná se tedy o vyučovací metody, kurikula a celkovou školní kulturu. Pro úspěšnou inkluzi a integraci je třeba vysoká připravenost pedagogů mateřských škol a jejich neustálé

vzdělávání se v oblasti edukace. Stejně důležitá je připravenost speciálních pedagogů, vedení školy a spolupráce rodičů (Bartoňová & Vítková, 2015).

Pedagog by měl být v těsném kontaktu se zákonnými zástupci. Tato spolupráce by měla umožnit lepší adaptaci a průběh výchovy a vzdělávání dítěte s PAS, stejně tak jako ulehčit práci pedagoga, popřípadě asistenta pedagoga. Přístup některých rodičů však dle výzkumů není vždy ideální, což vede ke špatné komunikaci a napjatým vztahům a stěžejnímu bytí dítěte v prostředí mateřské školy (Stoner et al., 2007).

Inkluzivní vzdělávání dítěte s poruchami autistického spektra (PAS) nezahrnuje pouze zařazení dítěte do běžné školy, ale je to celý proces, který tímto zařazením pouze započíná. Mezi klíčové prvky úspěšného inkluzivního vzdělávání patří pozitivní postoj všech zúčastněných, snaha o inkluzi a používání inkluzivních postupů, stejně jako potřebné dovednosti a znalosti těch, kteří se na inkluzivním vzdělávání podílejí (Bazalová, 2017).

2.2 Podpůrný systém

Podpůrná opatření jsou klíčovou součástí práce pedagogů s dětmi s autismem v běžných mateřských školách. Tato opatření jsou navržena tak, aby se vzdělávací a výchovné prostředí efektivně přizpůsobilo jedinečným potřebám dětí s poruchou autistického spektra, což zajišťuje, že každé dítě s autismem získá podporu přesně šitou na míru jeho potřebám. Cílem je tedy vytvořit podmínky, které umožní dítěti účastnit se vzdělávacího procesu efektivně a s minimálními komplikacemi. Podpůrná opatření jsou rozdělena do několika stupňů, přičemž vedení mateřské školy navrhne a následně poskytne opatření prvního stupně, zatímco vyšší stupně jsou navrhovány a metodicky prováděny školskými poradenskými zařízeními (Vrbová, Chrapková, Žampachová & Votavová, 2022).

Pokud jsou děti s autismem začleněny do běžné mateřské školy, je potřeba vytvořit tzv. „Individuální vzdělávací plán“. Tato individualita spočívá na diagnóze daného dítěte, popřípadě i na další přidružené poruše, kterou dítě trpí. IVP je možné v průběhu výchovy a vzdělávání dítěte měnit (Adamus, 2016).

Všechna opatření musí být v souladu s požadavky zákonných zástupců i vedení školy. V případech, kdy dítě vykazuje závažnější obtíže nebo potřebuje zvýšenou individuální podporu, může být poskytnuta další podpora v podobě asistenta pedagoga, osobního asistenta nebo metodické podpory ze strany školního poradenského zařízení. Důležitou součástí je také spolupráce s rodiči a poskytování prostředků a úprav prostoru podle individuálních potřeb dítěte. Caspe (2003) zdůrazňuje význam školních komunikačních

procesů a jejich rozsahu v kontextu zapojení rodičů do vzdělávacího procesu. Podle jeho názoru by příprava učitelů a jejich profesionální rozvoj měly hrát klíčovou roli ve vylepšování a posilování těchto komunikačních procesů. Tento přístup předpokládá, že efektivní komunikace mezi školou a domovem je základním předpokladem pro úspěšnou inkluzi a vyžaduje si proto aktivní účast a vzdělávání učitelů ve prospěch rozvoje těchto dovedností. Celkově jsou podpůrná opatření klíčem k tomu, aby děti s autismem mohly úspěšně navštěvovat běžné mateřské školy a dosahovat svého výchovného a vzdělávacího potenciálu. Tato opatření jsou navržena tak, aby zajistila inkluzivní prostředí, ve kterém jsou děti s autismem plně začleněny, nevyčleňovány z kolektivu a zároveň podporovány ve svém rozvoji (Vrbová, Chrapková, Žampachová & Votavová, 2022).

Individuální vzdělávací plán

Jak jsem již zmínila, vzdělávací proces pro děti s autismem je řízen individuálním vzdělávacím plánem. Tento plán je vytvářen individuálně pro konkrétní dítě a jeho individuální vzdělávací potřeby a jeho vytvoření je regulováno vyhláškou č. 27/2016 Sb. Tento dokument je obvykle připravován na základě doporučení školského poradenského zařízení, což může zahrnovat školské poradenské služby, speciálně pedagogická centra a další a musí být vypracován do měsíce po přijetí požadavku od zákonných zástupců dítěte a během školního roku se může aktualizovat dle potřeb. Obsahuje specifika týkající se vzdělávacího obsahu, časového plánu, adaptovaných výukových metod, doporučené literatury a očekávaných výstupů. O jeho obsahu musí být informováni všichni pedagogičtí pracovníci i zákonní zástupci dítěte, kteří svou informovanost stvrdí podpisem (Čadilová & Žampachová, 2016).

Poradenská pracoviště

Při integraci dítěte s poruchou autistického spektra je nutné, aby škola i její pracovníci byli v kontaktu s odborníky z poradenských pracovišť. Může se tedy jednat o pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče a nejčastěji se speciálně-pedagogickými centry, se zkratkou SPC. Spolupráci se speciálně-pedagogickým centrem si musí vždy vyjednat daná škola. Jejich úkolem je posoudit zdravotní stav dítěte, následně stanovit jeho speciální vzdělávací potřeby, a kooperovat s učiteli a zákonnými zástupci dítěte. Zajímavé však je, že výsledky vyšetření dítěte získají vždy jen rodiče a dále je pouze na nich, zdali se o ně podělí s pedagogy. Ve většině případů tomu tak je, výjimky však potvrzují pravidlo (Čadilová & Žampachová, 2012).

Asistent pedagoga

Dle Thorové (2006) je u většiny dětí s poruchou autistického spektra zařazených do běžného typu mateřské školy potřebný asistent pedagoga. Novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, která nabyla účinnosti dne 1. 9. 2023, přinesla pozici asistenta pedagoga řadu změn. Pro ty, kteří získali svou kvalifikaci před tímto datem, nebo ji získají do 18 měsíců platí podmínky dle původní vyhlášky. Nyní zůstává minimálním požadavkem střední vzdělání s maturitní zkouškou doplněné studiem pro asistenty pedagoga (MŠMT, 2023).

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, mezi jehož úkoly řadíme podporu učitele ve výuce především u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jako je například dítě s poruchou autistického spektra. Je zaměstnancem školy a může se podílet na přímé i nepřímé pedagogické činnosti, včetně spolupráce s rodiči, speciálně pedagogickým centrem, učiteli, pomocí při komunikaci a podpory dětí. O konkrétní povaze jeho pracovních úkolů rozhoduje však ředitel školy. Jeho práce může tedy zahrnovat individuální i skupinovou podporu dětí, pomoc při sebeobsluze dětí se zdravotním postižením i účast ve třídách, kde jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Je důležité, že asistent pedagoga není osobní asistent dítěte a zaměřuje se na podporu pedagogického procesu ve třídě. Asistenti by neměli přebírat úkoly, na které nejsou kvalifikováni, jako je například výklad nové látky nebo tvorba individuálních vzdělávacích plánů. Jeho úkol tkví spíše v pomoci učiteli, který se má plně věnovat výuce všech dětí, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT, 2021).

Bazalová (2017) ve své knize uvádí, že dosavadní zkušenosti s asistenty pedagogů nejsou příliš přínosné, což je dle ní zapříčiněno špatným finančním ohodnocením v České republice, které neodpovídá požadavkům, které jsou na ně kladeny. Dopady této skutečnosti zapříčiňují to, že práci asistenta zastávají lidé bez jiné pracovní nabídky.

3 ROLE UČITELE V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Při výchově a vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra je v roli pedagoga klíčové uplatňovat profesionalitu společně s empatií. Je nutné, aby učitel korespondoval dostatečnými dovednostmi a znalostmi a o poruše a informovanosti o aktuálním stavu dítěte, ke kterému bude přistupovat s tolerancí a respektem. Důležitým úkolem učitele je i minimalizace rušivých vlivů a přizpůsobení prostředí. Pedagog by měl dítě pozorovat pronaleznutí silných stránek dítěte, které bude rozvíjet a podporovat v rámci motivace, která se jeví jako klíčová. Pro pozitivní atmosféru a dobré vztahy dítěte s jeho vrstevníky i dospělými, by měl učitel zapracovat i na komunikaci a sociální interakci dítěte, však vždy dle jeho možností a úrovně vývoje (Bělohávková, Vosmik, 2010).

Bohužel, dle Čadilové a Žampachové (2012) se často setkáváme s případy pedagogů, kteří nerespektují speciálně-vzdělávací potřeby integrovaného dítěte. Což může být zapříčiněno většími nároky kladenými na pedagoga ve formě přípravy na výuku, spravedlivého a promyšleného rozdělení svého působení na zdravé děti i děti se speciálně-vzdělávacími potřebami, samostudium a samozřejmě i pravidelná komunikace s odborníky. Tyto zvýšené nároky nemusí pedagog vždy akceptovat, a tak k integrovanému dítěti může přistupovat chladně (Čadilová & Žampachová, 2012).

3.1 Profesionální kompetence učitele

Dle Syslové (2010) by měl každý učitel mateřské školy korespondovat kompetencemi, jako je řízení vzdělávacího procesu, komunikace a organizace vzdělávacího procesu a také sebereflexe a vlastní rozvoj.

Řízení vzdělávacího procesu

Řízení vzdělávacího procesu spočívá v umění učitele plánovat výuku se zohledněním na potřeby a zájmy všech dětí, včetně dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Mezi důležité aspekty řadíme volbu cílů, obsahu a metod vzdělání, který vyžaduje znalost každého dítěte. Efektivita vzdělávacího procesu vychází z pedagogické diagnostiky, identifikace individuálních požadavků a rozdílů mezi dětmi, s důrazem na jejich unikátní schopnosti a charakter (Syslová, 2010).

Komunikace a organizace vzdělávacího procesu

Komunikace a organizace vzdělávacího procesu je také jeden z klíčových prvků. Pedagog musí přizpůsobit způsob své mluvy tak, aby byl srozumitelný pro všechny děti. Jedná se především o důraz na jednoduchost a jasnost. Důležitá je také schopnost pedagoga

efektivně komunikovat se svými kolegy, nadřízenými a rodiči. Efektivní komunikace může pomoci ve vytváření kvalitního vzdělávacího prostředí (Syslová, 2010).

Sebereflexe

V neposlední řadě je pro učitele důležitá sebereflexe a osobní rozvoj. Vyžaduje se, aby učitele pravidelně posuzovali efektivitu svých vzdělávacích metod. Základem je objektivní sebezpoznání a schopnost učitele uznat vlastní silné i slabé stránky. Tato sebereflexe přispívá k vylepšení svého pedagogického působení a posiluje pocit uspokojení z práce. S tím také souvisí učitelova schopnost a motivace neustále rozvíjet své profesní znalosti a dovednosti (Syslová, 2010).

3.2 Strategie výchovy a vzdělávání dětí s PAS

Dítě s poruchou autistického spektra spadá k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Je tedy třeba určitých zásad, přístupů a postupů, aby jejich výchova a vzdělávání v prostředí běžné mateřské školy byla možná. Optimalizace výchovných a vzdělávacích podmínek pro děti s autismem v mateřských školách může být dosažena prostřednictvím teorií učení a aplikované behaviorální analýzy. Tento přístup se zaměřuje na formování a modifikaci chování dětí s poruchami autistického spektra tím, že se pozorně sleduje a vyhodnocuje jejich chování, aby se na tomto základě mohlo podporovat funkční chování. Například, pokud se dítě vyznačuje nežádoucím chováním, je klíčové rozpoznat motivaci za tímto chováním a adekvátně reagovat výchovnými strategiemi. Metody, jako je pozitivní posilování, povzbuzení nebo pobízení, a další specifické intervence, jsou využívány k naučení dětí nových dovedností a podporujících jejich samostatnost. Tyto strategie by měly být uplatňovány s ohledem na individuální potřeby každého dítěte a v souladu s principy behaviorální teorie učení. Nicméně, je klíčové zdůraznit potřebu individualizovaného přístupu k jednotlivým dětem, protože strategie úspěšná u jednoho dítěte nemusí nutně fungovat u jiného. (Richman, 2015).

Pozitivní posilování je strategie, která bezprostředně následuje po žádoucím chování dítěte a zahrnuje odměny, jež mají za cíl zvyšovat pravděpodobnost opakování tohoto chování. Různé formy odměn, jako jsou slovní chvála, materiální odměny, nebo pozitivní sociální interakce, mohou být efektivně využity k posílení správného chování. Povzbuzení nebo pobízení jsou pak signály podporující dítě ve splnění úkolů, přičemž se mohou lišit dle individuální potřeby dítěte, od jednoduchých gest až po vizuální nebo sluchové pomůcky (Schopler, Reichler & Lansing, 2011).

Edukace dětí s poruchou autistického spektra vyžaduje individuální přístup ke každému dítěti. Metody, které fungují u jednoho dítěte, nemusí u jiného. Adekvátní je nejprve analyzovat chování daného dítěte a následně dle této analýzy formulovat cíle výuky a přizpůsobit je dítěti, edukace musí být tedy individualizovaná a přizpůsobená. Děti s PAS potřebují stejné věci jako ostatní děti, tedy lásku, bezpečí, hru, interakci, odpočinek, volný čas, možnost volby, odměnu a pochvalu. Lidem s PAS se snažíme umožnit všechny aktivity, které mají rádi a které nejsou mimo jejich možnosti (Thorová, 2016).

Lechta (2016) popisuje zásady pro práci s dítětem s PAS (poruchou autistického spektra) založené na deficitech této poruchy. U takového dítěte je nutné pamatovat na několik faktorů, například poskytnout vizuální podporu k mluveným instrukcím, respektovat hypersenzitivitu na určité podněty, zajistit předvídatelnost, připravit návody na řešení situací ve vizuální podobě, hledat souvislosti mezi naučenými fakty, upozorňovat dítě na změny a využívat jeho zájmů k interakci s vrstevníky. Čadilová a Žampachová (2008) také uvádí, že nedílnou součástí výchovy a vzdělávání dětí s PAS je i prostředí, které má v dětech evokovat pocit domova a bude pro ně dostatečně přehledné, čehož dosáhneme například dostatečným množstvím vizuálních podnětů, což podporuje jejich samostatnost.

Při práci s dětmi s PAS je důležité dodržovat i tyto následující zásady: komunikovat stručně a na konkrétních příkladech, dávat nové informace do souvislosti s již získanými poznatky, zadávat úkoly pomocí krátkých a přesných pokynů, klást stručné otázky a poskytovat dostatek času na odpověď, upravovat pracovní listy tak, aby byly přehledné, podporovat výklad vizuální oporou a učit dítě vyjadřovat se pomocí vizualizovaných scénářů. Důležité je také zvážit individuální potřeby každého dítěte s PAS a přizpůsobit pedagogické postupy podle konkrétního případu. Relaxační přestávky a individuální výuka mohou být také účinné prostředky pro práci s dětmi s PAS (Čadilová & Žampachová, 2012).

3.3 Metody

Hovoříme-li se o metodách, které se používají k výchově a vzdělávání dětí s PAS, existuje jich dnes velké množství. U žádné zvolené metody nikdy nebudeme mít zaručenou úspěšnost, v každém případě dítěti minimálně pomůžeme lépe pochopit pro ně nesrozumitelný svět. Nejběžnější metodou je „strukturované učení“ (Thorová, 2016).

Strukturované učení

Strukturované učení považujeme za výchovu a vzdělávání lidí trpící poruchou autistického spektra a dle Čadilové a Žampachové (2008) se inspirovalo programem TEACCH,

vycházejícího z anglického názvu „Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children“, což do českého jazyka přeložíme jako „Léčba a edukace autistických a komunikačních handicapovaných dětí“. Tato metodika vznikla přímo pro účely výchovy a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra. Metoda strukturovaného učení zdůrazňuje důležitost individuálních schopností dítěte, sebeobsluhy a samostatnosti, stejně tak jako důležitost spolupráce s rodinou dítěte. Klade se zde důraz na čtyři základní principy, a to individualizace, motivace, strukturalizace a vizualizace (Čadilová & Žampachová, 2008).

V principu **vizualizace** se využívají různé formy vizuální podpory pomáhající dítěti pochopit strukturu času a prostoru. Využívají se různé prostředky alternativní komunikace, jako jsou například komunikační karty, fotografie či piktogramy. Bazalová (2017) uvedla příklad matky, která se inspirovala systémem VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém) a vytvořila pro svého syna kartičky představující jeho denní režim, díky kterým se jeho nežádoucí chování rapidně zlepšilo (Bazalová, 2017).

Motivace je neméně důležitá, však u každého dítěte může být odlišná. Motivační odměna by měla následovat zpravidla hned po splnění úkolu. Odměna může být materiálního charakteru, jako je sladkost, dále odměna v podobě oblíbené činnosti dítěte, nebo méně využívaná odměna verbální, například pochvala (Čadilová & Žampachová, 2008).

Strukturalizace dle Čadilové a Žampachové (2008) představuje určitou rutinu a přehlednost, na kterou si autisté potrpí. Díky dodržování pravidel a řádu se dokáže dítě s autismem lépe orientovat ve svém prostředí. Autisté chtějí mít jistotu a potřebují vědět, co bude během dne následovat a jakákoliv nechtěná změna je pro ně nežádoucí a přináší pouze stres. Posledním principem je individualizace, a to z důvodu, že každé dítě je jiné, což u dětí s autismem platí dvojnásobně. Pedagog je povinen zjistit úroveň vývoje dítěte a zajistit tak vhodné prostředí, činnosti i pomůcky (Čadilová & Žampachová, 2008).

TEACCH program

TEACCH program vznikl v Severní Karolíně jako reakce na tvrzení, že příčina vzniku autismu je podmíněna špatným pojetím výchovy ze strany rodičů. TEACCH je vhodný pro jedince všech věkových skupin a klade důraz na přesnou, a především časnou diagnózu následovanou odpovídající péčí. Tento program je oblíbený a úspěšný díky své filozofii, která zdůrazňuje individuální přístup, integraci dětí do společnosti, úzkou spolupráci učitelů s rodiči a pozitivní přístup ke všem dětem, včetně těch s nežádoucími chováními (Thorová, 2016).

3.4 Vzdělávání pedagogických pracovníků

Jak jsem již uvedla, za klíčové je považována informovanost a znalost všech pedagogických pracovníků, i rodičů dítěte. Pedagogové jsou ze všech aktérů však nejdůležitější vzhledem ke každodennímu kontaktu s dítětem. Z toho důvodu je na jejich znalosti kladen vysoký nárok. Neustálé vzdělávání pedagogů je v České republice považováno dle MŠMT za povinnost, což je dáno zákonem č. 563/2004 Sb.

Bazalová (2017) zastává názor, že nejlepší variantou pro dítě s PAS je mít za učitele vystudovaného speciálního pedagoga, protože disponuje znalostmi, které chybí u běžných učitelů mateřských škol. Znalosti učitelů bez studia speciální pedagogiky považuje jednoduše za neoptimální a nedostatečné.

Na tuto problematiku bylo vytvořeno několik studií. Studie autora Starr et al. (2016) ukázala, že zákonní zástupci své znalosti získávají především od externích organizací než od vzdělávací instituce, kterou jejich dítě navštěvuje. Stejný výzkum prokázal, že znalosti učitelů vzdělávajících děti s PAS je spíše nedostatečná. Dle Robertse a Simpsona (2016) učitelé často považují autistické chování za rušivé, namísto hledání nových způsobů a metod. Tento postoj pedagoga může velmi komplikovat výchovu a vzdělávání dítěte. Přesně z těchto důvodů je důležitá informovanost.

Převedeme-li tuto situaci konkrétně na Českou republiku, analýza výzkumu vzdělávání pedagogických pracovníků z roku 2011, kterého se zúčastnilo 72 škol, z 5 krajů, ukázala, že téměř polovina škol, kterou navštěvují autistické děti má o problematice PAS téměř nulové znalosti. Šokující je také skutečnost, že téměř čtvrtina neprojevila žádný zájem o další vzdělávání v oblasti PAS. Nevzdělanost a špatně zvolené postupy pedagogů zapříčiňují nevzdělanost a problémové chování autistických dětí (Bazalová, 2017).

Pedagogové mohou získávat znalosti o vzdělávání dětí s PAS na seminářích pořádaných speciálně pedagogickými centry. Na těchto seminářích se vyučuje, jak vytvářet individuální vzdělávací plány a efektivně působit jako asistenti pedagogů. Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. mají povinnost poskytovat konzultace školám. Kurzy o PAS nabízí i neziskové organizace a vysoké školy jako je PdF MU, kde jsou k dispozici volitelné semináře a e-learningové kurzy, stejně jako školení o užívání pomůcek (Bazalová, 2017).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Obsahem praktické části mé bakalářské práce je výzkum zaměřený na rozbor zkušeností učitelů mateřských škol s přímou zkušeností se začleněním dětí s poruchou autistického spektra do běžného typu vzdělávání. Jako hlavní metoda sběru dat byl využit kvalitativní typ výzkumu prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Tyto rozhovory byly realizovány se 4 participanty, konkrétně s učiteli mateřských škol, kteří za svou pedagogickou praxi realizovali inkluzi dítěte s PAS.

Kapitola nás mimo jiné seznamuje i s výzkumným problémem, výzkumnými cíli a výzkumnými otázkami. Také bude popsána strategie výzkumu, včetně výběru výzkumného souboru, výběr metody sběru dat a samozřejmě proces samotného výzkumu.

4.1 Výzkumný problém, cíle a otázky

Výzkumný problém

Výzkumný problém se zaměřuje na posouzení efektivních i neefektivních strategií používaných učiteli v procesu vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra. Cílem je představit tyto strategie a poskytnout přehled, který může sloužit jako inspirace pro další pedagogickou praxi či výzkum v této oblasti.

Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumného šetření je **popsat zkušenosti učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s poruchou autistického spektra.**

Následně byly stanoveny další **dílčí cíle:**

- VC1: Analyzovat přípravu učitelů mateřských škol na inkluzi dětí s poruchou autistického spektra do běžné mateřské školy.
- VC2: Posoudit strategie, které učitelé mateřských škol uplatňují pro maximálně efektivní vzdělávání dětí s PAS.
- VC3: Identifikovat nejčastější situace, s kterými se učitelé setkávají při výchově a vzdělávání dětí s PAS.
- VC4: Prozkoumat přístup učitelů mateřských škol k inkluzi dětí s PAS do běžného vzdělávacího procesu.

Výzkumné otázky

Na základě stanovení hlavního výzkumného cíle a dílčích výzkumných cílů byly formulovány následující výzkumné otázky:

- VO1: Jak se učitelé mateřských škol cítí být připraveni na inkluzi dětí s PAS do běžného vzdělávání?
- VO2: Jaké strategie volí učitelé mateřských škol pro co nejefektivnější vzdělávání dětí trpících PAS?
- VO3: Jaké jsou nejčastější situace, s kterými se učitelé setkávají při výchově a vzdělávání dětí s PAS?
- VO4: Jak přistupují učitelé mateřských škol k inkluzi dětí s PAS?

4.2 Strategie výzkumu

Na základě určených cílů byl využit kvalitativní typ výzkumného šetření. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na hluboké porozumění sociálním nebo lidským jevům založeným na různých metodologických přístupech. Tento přístup umožňuje výzkumníkovi vytvořit ucelený pohled na zkoumaný jev, analyzovat textové materiály, sdělit názory participantů a provádět výzkum v jejich přirozeném prostředí. Hlavním cílem kvalitativního výzkumníka je pomocí různých technik a postupů odhalit a představit způsoby, jakými lidé vnímají, prožívají a formují svět kolem sebe (Šedřová & Švaříček, 2014).

4.3 Metoda sběru dat

Metodou sběru dat mé bakalářské práce byl polostrukturovaný rozhovor. Tato metoda byla vybrána kvůli její schopnosti umožnit hlubší dialog mezi výzkumníkem a participantem, čímž se otevírá prostor pro podrobnější a bohatší popisy jejich zkušeností a perspektiv. Polostrukturovaný rozhovor navíc nabízí pružnost položených otázek, což umožňuje účastníkům výzkumu sdílet své pohledy v plné šíři a hloubce. Tento přístup podporuje získání komplexních informací, které odhalují hlouběji zakotvené sociální významy a dynamiky zkoumaného jevu (Šedřová & Švaříček, 2014).

4.4 Výběr výzkumného souboru

V rámci zajištění kvality a důvěryhodnosti našeho výzkumu byl kladen důraz na pečlivý výběr účastníků prostřednictvím záměrného výběru. Vzhledem k tématu a cíli výzkumu byly osloveny čtyři participantky, učitelky mateřských škol, bez ohledu na délku jejich praxe,

kteří mají přímé zkušenosti s výchovou a vzděláváním dětí s poruchou autistického spektra. Oslovené participantky pochází z různých regionů. V rámci zachování etických principů výzkumu a zajištění anonymity účastnic byla skutečná jména participantek zaměněna za fiktivní.

4.4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Učitelka č. 1

Eva, dvaatřicetiletá učitelka mateřské školy, působí ve svém oboru již desátým rokem. Svoji kariéru začala ve Velké Bíteši v kraji Vysočina, kde první dva roky působila jako asistentka pedagoga. Po získání vysokoškolského titulu v oboru učitelství pro mateřské školy v Olomouci se stala kvalifikovanou učitelkou. Svou první a prozatím jedinou přímou zkušenost s inkluzí dítěte s poruchou autistického spektra získala již ve třetím roce své pedagogické praxe, což bylo krátce po jejím přechodu na pozici učitelky.

Učitelka č. 2

Lenka je zkušená třicetiletá učitelka, která se již dvanáct let věnuje práci v mateřské škole. Její pedagogická cesta začala studiem na střední odborné pedagogické škole ve Znojmě, ležícím v srdci Jihomoravského kraje. Po úspěšném dokončení školy ihned zahájila svou profesní dráhu v mateřské škole ve Znojmě, kde působila jeden a půl roku. Následně se na dva roky přesunula do mateřské školy v Kuchařovicích, než se opět vrátila do znojemské mateřské školy, kde již sedm let působí, v současnosti na pozici vedoucí učitelky. Lenka si pamatuje svůj první kontakt s dítětem s poruchou autistického spektra krátce po svém nástupu do praxe, kdy ve své třídě uvítala dívku předškolního věku s PAS. Od té doby se její zkušenosti s dětmi s autismem neustále prohlubují a každý rok má příležitost pracovat alespoň s jedním dítětem s PAS.

Učitelka č. 3

Anita, čtyřadvacetiletá učitelka již třetím rokem působí v prostředí mateřské školy. Její domovinou je město Brno v Jihomoravském kraji, kde také vykonává svou profesní roli v heterogenní třídě. Po úspěšném absolvování gymnázia nyní dokončuje své kombinované vysokoškolské studium v oboru učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Toto studium jí poskytuje flexibilitu, díky které může zastávat plný pracovní úvazek. Již v prvním roce svého působení v mateřské škole se Anita setkala s chlapcem s poruchou autistického spektra, což pro ni byla první přímá zkušenost s dítětem s PAS.

V současnosti Anita pracuje ve své pedagogické dráze v jiné mateřské škole v Brně, kde pečuje o dalšího chlapce s autismem.

Učitelka č. 4

Darina, třiatdvacetiletá učitelka z Otrokovic ve Zlínském kraji, je absolventkou střední odborné školy pedagogické a aktuálně dokončuje dálkové bakalářské studium v oblasti učitelství pro mateřské školy na Masarykově univerzitě v Brně. Po získání středoškolského vzdělání hned začala učit v mateřské škole ve svém rodném městě, kde strávila tři roky. Nyní prvním rokem působí v mateřské škole v centru města Brna. Již krátce po nástupu do své první pedagogické pozice se stala zodpovědnou za chlapce s poruchou autistického spektra a později získala zkušenost s dalším chlapcem s autismem. V současné době ve své třídě však nemá žádné dítě se speciálně vzdělávacími potřebami.

4.5 Realizace výzkumu

Před uskutečněním polostrukturovaných rozhovorů, byly všechny participantky podrobně seznámeny s názvem práce, cíli výzkumného šetření a rovněž se způsobem, jakým bude rozhovor probíhat. Bylo jim také vysvětleno, jak budou respektovány etické principy během rozhovoru, rovněž bylo zdůrazněno, že veškeré osobní údaje budou upraveny tak, aby bylo zaručeno zachování anonymity. Účastnicím bylo sděleno, že rozhovory budou zaznamenávány na nahrávací zařízení, avšak mají plné právo odmítnout odpověď na jakoukoliv otázku, která by pro ně byla nepříjemná. Termíny interview byly s participanty domluveny s ohledem na časové možnosti. Všechny rozhovory proběhly v březnu roku 2024, v mateřských školách, kde participantky působí, aby bylo zajištěno co nejpřírozenější prostředí pro účastnice.

Průběh rozhovoru č. 1

Rozhovor s paní Evou se uskutečnil 9. března 2024 v 16:30, kdy délka polostrukturovaného rozhovoru činila 46 minut. Rozhovor byl realizován přímo v prostředí zaměstnání účastnice, tedy ve třídě mateřské školy, po odchodu všech dětí. Paní Evu jsem objevila náhodně na sociální síti Facebook, a to v rámci skupiny zaměřené na poruchu autistického spektra, která nese název „Autismus – praktické informace“. Hledala jsem zde vhodné účastnice pro svůj výzkum. Během rozhovoru byla paní Eva velice otevřená a vyjadřovala se jasně a podrobně na dané téma. Její vyprávění bylo bohaté na emoce, kdy některé příběhy byly podané s lehkostí a humorem, zatímco jiné byly vyprávěny s pocitem smutku. Díky

participantce a jejím detailním odpovědím jsem během rozhovoru téměř nemusela zasahovat ani udávat směr dialogu.

Průběh rozhovoru č. 2

Setkání s vedoucí učitelkou Lenkou zprostředkovala naše vzájemná známá a uskutečnilo se 12. března 2024 v mateřské škole ve Znojmě. Tento rozhovor se stal nejrozsáhlejším s celkovou délkou 52 minut a probíhal v čase, kdy všechny děti byly z mateřské školy vyzvednuty svými rodiči, tedy v 17:00. Paní Lenka projevila během našeho rozhovoru vysokou míru odbornosti a zkušeností v oblasti začleňování dětí s PAS do běžného vzdělávání, přičemž s ochotou, motivací a otevřeností sdílela své bohaté zkušenosti. Její odpovědi byly velmi rozsáhlé, avšak občas bylo nutné její pozornost opětovně směřovat k hlavnímu tématu, jelikož se ve svých odpovědích občas vzdalovala od původního dotazu. Přesto rozhovor nabídl množství podrobných informací, včetně momentů smutku a občasné frustrace. Z participantčiny strany byla zřejmá silná snaha ke zlepšování podmínek pro vzdělávání dětí s PAS v běžných mateřských školách.

Průběh rozhovoru č. 3

Rozhovor s účastnicí Anitou se odehrál 14. března 2024 poté, co jsem za ní přijela do jejího aktuálního zaměstnání, do mateřské školy v Brně. Rozhovor probíhal v čase, kdy děti byly na odpoledním odpočinku, tedy ve 13 hodin. Celková délka rozhovoru činila 29 minut. Anitu znám již třetím rokem, což je důvodem našeho tykání v průběhu rozhovoru. Během našeho setkání paní Anita vyjadřovala častou nejistotu a pochybnosti o svých metodách při práci s dětmi s PAS. V jejích slovech a postoji byla patrná frustrace vyplývající z nedostatečné podpory vedení školy. Její slova často odhalovala během rozhovoru hluboké pochyby a odrážela silnou potřebu větší podpory a uznání v rámci jejího pracovního prostředí.

Průběh rozhovoru č. 4

Poslední participantka Darina mě také na rozhovor pozvala do svého zaměstnání, a to 16. března 2024 v době, kdy děti ulehly k odpolednímu odpočinku, tedy ve 12:30. Celý rozhovor s participantkou trval 34 minut. Přes to, že je Darina teprve na začátku své pedagogické kariéry, během našeho rozhovoru projevila výrazné sebevědomí a pevné přesvědčení v jejím profesním přístupu. Její odpovědi byly promyšlené, obsáhle a reflektovaly hluboké porozumění tématu. Darina přesvědčivě ukázala, že ačkoliv je v pedagogickém oboru nováčkem, její pevné odhodlání v podpoře všech dětí a schopnost

obhájit své výchovné přístupy i v tváři nesouhlasu ze strany kolegů zdůrazňují, že sebevědomí je také důležitým aspektem pro úspěšnou práci s dětmi s PAS.

4.6 Způsob zpracování dat

Pro tento výzkum byla použita metoda tzv. **zakotvené teorie**. Dle tohoto přístupu je hlavním úkolem výzkumníka vytvořit teorii, která reflektuje pozorované jevy v konkrétním kontextu, na který se zaměřuje pozornost daného výzkumníka. Tato teorie je založená na datech, které výzkumník získá během výzkumného šetření. Kódování je zde základním krokem, během kterého jsou data rozbírána, konceptualizována a znovu skládána do nových struktur, což představuje klíčový proces při tvorbě teorie ze získaných dat. Kódování se skládá ze tří částí. První fází je otevřené kódování, při kterém výzkumník rozebírá data na základní koncepty a kategorizuje je. Následuje proces axiálního kódování, které se používá k vytváření vztahů mezi kategoriemi identifikovanými během otevřeného kódování. Poslední fází je selektivní kódování, což je proces výběru hlavního čili jádrového kódu, který pak všechna data vysvětluje (Hendl, 2012).

5 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE

V této kapitole se zaměříme na analýzu a interpretaci získaných dat, čímž odhalíme a představíme výsledky výzkumu, které vedou k závěru. V následujících podkapitolách se budeme podrobně věnovat zkušenostem učitelů mateřských škol s dětmi s poruchou autistického spektra a s aspekty, které se k nim vážou. Interpretace shromážděných údajů bude prováděna s ohledem na principy zakotvené teorie.

5.1 Interpretace kategorií

První etapa analýzy dat zahrnuje otevřené kódování, tedy proces, během kterého se data pečlivě čtou a hodnotí s cílem odhalit vzájemné vztahy mezi kódy. Tento krok vyústí ve vytvoření kategorií, které jsou základem pro další fáze analýzy. Interpretaci těchto kategorií obohacují klíčové výpovědi participantů, které ilustrují dané téma. Každá citace je zakončena identifikací autora, která se skládá z iniciály nebo iniciál jména participanta a čísla řádku, jež určuje umístění výpovědi v transkriptu.

Od doslovného přepisu všech rozhovorů se přešlo k vypsání důležitých prvků. Následovalo otevřené kódování, během kterého byly z těchto kódů stanoveny následující kategorie:

Krok za krokem
V jednotě je síla
Normálně jiní
Atlas učitele
Ve světě reflektorů

5.1.1 Krok za krokem

"Krok za krokem" symbolizuje metodický a postupný přístup k inkluzi dětí s poruchou autistického spektra (PAS) do běžného vzdělávacího procesu. Tento název reflektuje nutnost systematického plánování, pečlivé přípravy a postupné implementace různých strategií a opatření, která umožní dětem s PAS úspěšně se začlenit a prosperovat ve školním prostředí. Příprava zahrnuje školení pro všechny zúčastněné, vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, úpravy ve třídě pro zajištění optimálního prostředí, aktivní snaha učitelů pro zapojení rodičů, přípravu vrstevníků na příchod dítěte s PAS, flexibilitu ve vyučovacích metodách

a průběžnou diagnostikou. Pojmenování kategorie "Krok za krokem" zdůrazňuje, že každý krok, i ten sebemenší, je důležitý a přispívá k celkovému úspěchu inkluzivního procesu.

Kategorie	Kódy prezentující kategorii
Krok za krokem	<i>„školení“</i>
	<i>„ještě vyřešit finance“</i>
	<i>„bude potřeba vytvořit IVP“</i>
	<i>„podpora v podobě asistenta pedagoga“</i>
	<i>„dětem jsme řekli, že je to miminko v těle velkého kluka“</i>

Tabulka 1 (Vlastní výzkum)

Úplně první kód se věnoval **školení** ohledně poruch autistického spektra. K tomuto tématu se vyjádřila Lenka: *„I jsme se vlastně účastnili určitých kurzů, ale ty kurzy většinou bývají zaměřené na poruchy autistického spektra a specifické poruchy učení, specifické poruchy chování ADHD a většinou je to celý takový balíček a vlastně od každého vám řeknou něco, takže vůbec nepomohly.“* Eva uvádí: *„nás ředitelka poslala na jeden seminář u nás ve škole, kam přijela jedna paní, prý speciální pedagožka, a představovala nám hodně ve stručnosti, jak tato porucha probíhá a jací ti autisté jsou, ale ta hlavní pointa, teda jak já s tím dítětem mám pracovat, ta se tam vůbec nezminila, takže seminář za mě úplně ztráta času.“* Naopak Darina, se dokonce žádného kurzu neúčastnila: *„taky jsem nebyla na žádném školení a moje příprava, vlastně bylo to všechno formou samostudia, co jsem si nenastudovala, to jsem věděla“,* a ve stejné situaci se vyskytla i Anita, která se domnívala, že jí vedení poskytne patřičná školení ohledně této problematiky. Realita však byla jiná: *„Bylo mi to ředitelkou pouze oznámeno, tak v květnu, že nastoupí chlapec, který má PAS a člověk si sám řekne tak dobrý, tak a teďka čeká samozřejmě, co všechno vám řekne ten ředitel, jako budeš mít takovej a takovej kurz, prostě abys věděla, něco se dozvěděla, protože člověk, kterej přijde ze střední školy, by se nikdy nesetkal prostě s tímhle, s tím dítětem, tak tohle očekává. No a nic takového se nestalo.“* Zajímavě se k oblasti školení staví právě Darina, která ho i přes podporu vedení, hodnotí jako zbytečné: *„No, myslím si, že bych byla podpořena,*

kdybych chtěla nějaké školení, ale prostě ty informace jsem potřebovala vždycky k aktuálnímu dění v dané situaci. A prostě každé to dítě je jiné a já nevím, co by dělalo to nové dítě, které bych dostala. Takže si myslím, že by mi nějaké obecné školení ani nic nedalo a já se radši podřídím v tom daném průběhu a budu řešit tu danou situaci nebo problém na místě, co bude prostě aktuální.“

Před nástupem dítěte s poruchou autistického spektra do prostředí mateřské školy je nutno **ještě vyřešit finance**, a to především z důvodu přizpůsobení prostředí dítěti s PAS pro lepší orientaci a pocit bezpečí. Darina uvádí: *„Některé věci jsme měnili a aji jsme třeba uzpůsobili tomu dítěti trochu to prostředí, že jsme dali piktogramy po třídě a měl vlastně svoji takovou pracovnu, svůj takový koutek.“* Na základě strukturovaného učení se začaly využívat piktogramy, které mohou dítěti pomoci především v samostatnosti, jak lze vyvodit z odpovědi Evy: *„Ještě jsme vlastně upravili ten prostor, že jsme dali různé piktogramy po třídě, jakože tedy je koupelna, tak tam je obrázek koupelny a tak. Aby prostě věděl, kam má jít.“* Upravení prostoru řešila i Lenka, která si ohledně prostorových úprav nechala poradit od SPC a rodičů chlapců dvojčat s PAS, kteří do mateřské školy měli nastoupit: *„A taky proběhla schůzka i s rodiči, abysme věděli, jak upravit pracovní prostor, co jim nakoupit vlastně jsme museli ještě vyřešit finance na to doporučení abysme věděli, co oni potřebují, takže s paní Katovskou jsme to řešili. Třeba ti naši chlapci mají mít teda oddělené ty stolečky, každý někde jinde a nejlíp předělané nějakou skříní, aby na sebe neviděli, aby mohli mít nějaký svůj koutek. Prostě, kam se můžou zašít, aby tam měli svůj klid, který prostě vyžadují.“*

Všechny participantky se shodly, že v dalším procesu přípravy na inkluzi **bude potřeba vytvořit IVP** dle doporučení od speciálně-pedagogického centra. Eva se údajně tvorby IVP vůbec neúčastnila, tvrdí: *„Co se týče té administrativy, tak nám vlastně řekli, že bude potřeba vytvořit IVP, který nám vedení dalo už hotový. Já sama jsem si teda našla, že to IVP se tvoří podle nějakého doporučení od SPC, to jsem třeba já sama ani neviděla. Vůbec teda nevím, kdo a jak ho vytvářel, ale my jsme do něj vůbec nezasahovali, tedy aspoň já ne.“* Opačně tomu však bylo v případě Lenky, která ve své první zkušenosti IVP vůbec neřešila, nicméně později se na tvorbě již podílela, zmiňuje: *„Tak SPC taky pomáhalo no, a to IVP jsme si tady vždycky vypracovávali sami. My to vlastně vypracujeme a potom se to pošle na schválení, takže vždycky takhle mezi sebou učitelé i asistenti do toho zasahovali. Většinou si to napsala paní asistentka, protože ta s tím dítětem nejvíce pracuje. A paní učitelka to zkontrolovala,*

případně nějaké změny tam provedla a vlastně nechalo se to schválit panem ředitelem, nebo paní ředitelkou a vlastně speciálním pedagogem ve škole a SPC.“

Dále následuje další krok, a to **podpora v podobě asistenta pedagoga**. V inkluzi může být role asistenta pedagoga klíčovým prvkem pro efektivní vzdělávání dítěte s PAS. Ne však vždy tomu tak je. Paní Eva má s asistentem pedagoga pozitivní zkušenost: *„Tak já jako klíčový faktor vidím právě pomoc té asistentky. Bez ní bych byla fakt bezradná, a když se občas stane, že chybí, tak to se na té atmosféře a celkově na tom dni hodně podepíše.“* Darina měla tu čest zažít jak příjemnou, tak nepříjemnou zkušenost. Dle Dariny je role asistenta velmi individuální a záleží na daném člověku a stejně tak na schopnosti učitele prosadit si vlastní názor a nenechat asistenta jednat proti svému přesvědčení, jak Darina uvedla: *„Ona více sváděla na to, že to dítě prostě nezvládne dneska pracovat s námi ostatními, ale tam jsem jako teda taky zasáhla. Řekla jsem, že teda takhle ne a ať to prostě, ať to zkusí. Nelíbilo se mi, když byl izolovaný a tam jsem si také prosadila ten čas sama s tím dítětem.“* Neadekvátní spolupráci s asistentem zmiňuje i Anita: *„Tedka co mám zkušenost, že mě to ovlivňuje jako neskutečným způsobem a ta asistentka nefunguje a kolikrát mám pocit, že prostě ten asistent neví a čeká od Vás jako učitele, že zároveň zareagujete jako Vy, ale Vám tam sedí na koberci třeba 20 dětí.“* Dle Dariny jsou pro úspěšnou spolupráci s asistentem nezbytné časté konzultace ohledně průběhu vzdělávání: *„A v tom druhém případě, asistentka u toho druhého kluka byla skvělá, a to jsme všechno spolu konzultovaly, diskutovaly, ona měla už praxi s dítětem s postižením, takže tam to fungovalo krásně.“* Dle této výpovědi se můžeme domnívat, že kvalita asistenta spočívá v jeho dosaženém vzdělání a předchozích zkušenostech, což Lenka také zmiňuje: *„Nám sem nastoupila skvělá paní asistentka, co byla tady s těmi chlapci, která vlastně v té době studovala poslední rok magisterského studia jako klinická logopedka. Takže ta se s nimi taky setkávala, jezdila na různé praxe a takové ty, oni měli takové pobyty s dětma, něco jak tábory, kde vlastně měli různé děti tady s těma poruchama, takže ona s tím měla zkušenost v rámci své praxe. Ona fakt věděla, co dělá a dělala to dobře.“* Lence pomáhala asistentka i v rámci týdenních příprav, což ji také ulehčilo její práci: *„Tak u nás si paní učitelky chystají své přípravy týdenní a na další týden své ranní směny. Ty jim kontroluje a doplňuje paní asistentka, protože ona to dítě prostě nejvíc zná, a hlavně ta naše má fakt pestré zkušenosti. To mě konkrétně hodně pomáhalo.“* Asistent pedagoga bývá učiteli oporou i v náročných situacích, kdy se dítě projevuje chováním, které by mohlo narušit proces výuky. V takových situacích dle Anity odchází asistent společně s dítětem s PAS mimo ostatní děti, kde se mu

individuálně věnuje: „*Takže pak právě v nějakých náročnějších chvílích, jsem se domlouvala s tou asistentkou, která kdyžtak šla s ním pracovat prostě někam bokem.*“ Tento postup volí učitelky z důvodu, že neopomínají přítomnost dalších dětí, kterým mají nabídnout kvalitní vzdělávání, jak dodává Anita: „*Ještě důležitý zmínit, že v té jedné školce je krom toho integrovaného dítěte dalších 20 dětí, na které musím brát ohled.*“ Braní ohledu na všechny děti v mateřské škole je součástí úspěšné inkluze. Darina také uvedla, jakým způsobem zbylým dětem oznámila, že do třídy přijde dítě s PAS: „*Jo, takže dětem ostatním jsme řekli, že vlastně k nám přijde chlapec, který je nemocný a myslím si, že jsme zmínili, žeto je vlastně jako miminko, které je v těle velkého kluka. Takže ještě tolika věcem nerozumí a že prostě musíme být shovívaví k němu.*“

5.1.2 V jednotě je síla

Název sekce "V jednotě je síla" podtrhuje význam společného úsilí a kooperace v kontextu inkluzivního vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra. Kategorie s tímto názvem vyjadřuje přesvědčení, že spolupráce mezi učiteli a rodiči, kdy každá strana přináší do procesu vzdělávání své jedinečné perspektivy a zdroje, je klíčová pro dosažení pozitivních vzdělávacích výsledků pro děti s PAS. Základem této spolupráce by měla být otevřená komunikace, vzájemná důvěra a respektování individuálních potřeb každého dítěte.

Kategorie	Kódy prezentující kategorii
V jednotě je síla	<i>„rodiče s tím nejsou smířeni“</i>
	<i>„maminka tvrdí, že doma všechno zvládá“</i>
	<i>„pravidelné schůzky s rodiči“</i>
	<i>„u tatínka má chlapec režim, u maminky režim není“</i>
	<i>„všechno to brali hrozně osobně“</i>
	<i>„jeden měsíc byla maminka s námi ve školce“</i>

Tabulka 2 (Vlastní výzkum)

V této kategorii mi v první řadě vznikl kód s názvem **rodiče s tím nejsou smíření**. Což je situace, která u dítěte s poruchou autistického spektra dle některých participantek často nastává. K danému tématu uvedla Lenka: „*Přijde mi, že ty rodiče s tím nejsou smíření a nedokážou podle toho začít jako fungovat.*“ Což svou výpovědí potvrdila i Eva: „*Vůbec jsem nevěděla, co s ním dělat a cítila jsem se hrozně zoufale, a to zoufalství šlo vidět i na těch rodičích, když pro něj chodili. Ale ti si samozřejmě mysleli, že je úplně v pořádku a pamatuju si, že i maminka říkala, že se tak chová, protože je nadměrně inteligentný. Ona byla slovenka. Ti rodiče se s tím prostě špatně smířují, což chápu.*“

Dané participantky v průběhu rozhovoru také uvedly, že občas rodiče lžou ohledně schopností a dovedností svých dětí. Například Eva uvedla: „*Ta mamka vždycky říkala, jak doma dělá tohle a tamto a ve školce prostě pravej opak.*“ Podobnou zkušenost měla také Lenka: „*Všechno je to individuální, samozřejmě jako by máme i tu zkušenost, kdy maminka tvrdí, že doma všechno zvládá, prostě on jí vidličkou, on se nají sám, prostě dokáže se oblíct všechno a ráno vlastně přijdou a chlapec sedí a natahuje nohy a maminka ho obouvá, oblíká, nebo vyzouvá. Na obědě prostě do toho šahá rukama, vidličku zahazuje jo a doma prostě telefon, tablet, počítač a všechno zapnutý a ve školce potom mluví anglicky, a to neumí ani česky pořádně.*“

Jako klíčový faktor efektivní inkluze shledává Lenka **pravidelné schůzky s rodiči**. K tomu uvedla: „*Míváme pravidelné schůzky vlastně zhruba co dva měsíce s těmi rodiči, kde vlastně na základě našeho sledování a toho období, které proběhlo a konzultace, tak vlastně sdělujeme těm rodičům to, co jsme si nastavili na začátku roku, tak za 2 měsíce si řekneme, jak se to povedlo a nepovedlo, v čem budeme pokračovat, co změníme, co prostě si nastavíme jinak, nebo k čemu se třeba vrátíme jo.*“ V průběhu rozhovoru Eva ještě dodala: „*Takže prostě se snažíme co nejčastěji to jde prostě ideálně všichni sejít, tím všichni myslím jako my učitele, asistentka, paní Katovská z SPC a třeba někdy i vedení a rodiče a bavíme se jo, prostě třeba co je zrovna za problém, nebo co se naopak daří a v čem se dítě posunulo.*“ Což následně potvrdila i Darina: „*Vím, že byly nějaké schůzky s rodiči, ty prý hodně pomohly.*“ Společně s Evou: „*Ano, s SPC spolupracujeme, ale jen úzce, vždycky jen vlastně skrz ty rodiče. Oni jsou s nimi v pravidelném spojení, s tou psycholožkou, a i s doktorem, takže pak nám vždycky všechny informace dají vědět.*“

Určitou komplikací dle participantky Anity, může být rozdělená domácnost dítěte s PAS. Ohledně této problematiky zmiňuje: „*Ted'ka u tohohle chlapce, tak jsou rodiče vlastně rozvedení, takže každý z rodičů žije vlastně jiný život. Maminka je sama, tatínek*

má partnerku. A mají samozřejmě střídavou péči, ale střídavou péči takovou, že je v péči matky vlastně a chlapec je s tatínkem pouze jednou za čtrnáct dní. No a je vidět, že prostě u tatínka má chlapec režim a u maminky režim není.“ Stejně závažným problémem, může být i jednostranná komunikace ze strany učitele a přecitlivělý přístup rodičů, jako je například aspekt braní si rad učitelů moc osobně, jak uvádí Darina: *„Já se jim pravidelně snažila dávat prostě informace a rady, i přes tu jejich kritiku, minimálně i pak kvůli sobě, abych měla nějak aspoň čisté svědomí, že já se snažím. Ale zpětná vazba teda nebyla a brali to všechno hrozně osobně a vlastně tohle se stalo i v tom druhém případě, kdy rodiče prostě nechtěli přistoupit na jakékoliv vlastně naše případné připomínky. Vždycky reagovali poměrně negativně a prostě bylo to strašně jednostranné.*“ Přecitlivělost rodičů, může tkvět i v nadměrné opatrnosti, která dítěti nemusí být přínosem, jak uvádí Lenka: *„Ta holčička, ona měla teda ještě nějaké doprovodné poruchy, nebo jak bych to řekla nějaké zdravotní obtíže i takže ona maminka na ní byla velice opatrná, takže ta holčička málo chodila do školky, takže inkluze úplně zbytečná.*“ Lenka nicméně dodává, že tato opatrnost může být někdy i výhodou. Tak to bylo v případě jedné matky, která měsíc strávila v mateřské škole společně se svým dítětem: *„Ona se o ně hrozně bála, takže jeden měsíc byla ta maminka i s námi ve školce, aby nás učila vlastně jak ona s nimi komunikuje.*“ Tuto zkušenost hodnotí Lenka pozitivně, jelikož měsíční přítomnost matky napomohla k rychlejší adaptaci a učitelům přinesla nové a klíčové poznatky pro práci s daným dítětem.

5.1.3 Normálně jiní

Název sekce "Normálně jiní" odráží klíčový princip inkluzivního vzdělávání, kterým je uznání a respektování individuálním projevům každého dítěte. Tato kategorie zdůrazňuje, že i když děti s poruchou autistického spektra mohou mít specifické vzdělávací potřeby a projevy, jsou stejně jako jejich vrstevníci bez PAS plnohodnotnými účastníky vzdělávacího procesu. Je důležité pochopit, že plný rozsah a hloubka PAS se může projevit postupem času, což vyžaduje neustálou pozornost a adaptabilitu ze strany pedagogů, aby mohli efektivně reagovat na měnící se potřeby dětí. Zajímavá je skutečnost, že i mezi jednovaječnými dvojčaty, která obě trpí poruchou autistického spektra, můžeme pozorovat významné rozdíly v projevech, jak tomu bylo v případě Lenky: *„Byly na nich vidět i ty individuální rozdíly mezi těmi dětmi. Prostě jo že jeden měl ten intelekt trošičku snížený a ten druhý zase, toho to táhlo jakoby i mezi ty děti, že chtěl jakoby s nimi komunikovat.*“

Kategorie	Kódy prezentující kategorii
Normálně jiní	„už na zápisu mi přišel jiný“
	„nemluvil a jenom vydával skřeky“
	„potřeba rutiny“
	„agrese a vztek“
	„sociální citění v nízkých procentech“
	„vyžadují svůj klid“

Tabulka 3 (Vlastní výzkum)

První vzniklý kód jsem nazvala takto: **už na zápisu mi přišel jiný**, jelikož mnohdy lze dítě s autismem rozpoznat již na první pohled. Tak tomu bylo u Evy: „Pamatuji si, že už na zápisu mi přišel jiný, a to se vlastně pak potvrdilo, hned když nastoupil.“ K tomu následně Eva dodává: „On se absolutně nechtěl zapojovat, chtěl být jenom se mnou a držet se mojí nohy, vůbec **nemluvil a jenom vydával skřeky**.“ Nemluvnost, atypické zvukové projevy a problémy sociální interakce patří mezi základní projevy PAS, s kterými učitel musí počítat. Dle Lenky je nejčastějším projevem u dětí **potřeba rutiny** a pevného řádu: „No určitě **potřeba rutiny**, to je určitě něco, s čím jako jsme se setkávali. Zrovna u těch jednovaječných dvojčat tam prostě se zazvonilo na zvoneček a šlo se uklízet.“ Potřeba rutiny patří však mezi ty kladnější projevy. Častokrát dle participantek děti s PAS pohltnou **agrese a vztek**, který si vybíjejí na svých vrstevnících, jak uvádí Anita: „Ted'ka aktuální vlastně případ, co se nám stalo, nebo situace, kdy chtěl zaútočit na jiného chlapce s tím, že prvně jako to bylo nevinné bouchnutí, ale pak člověk to viděl a on prostě pěstičkama šel na to dítě, takže jsem běžela přes půlku třídy.“ Tyto projevy však nemůžeme dětem s PAS mít za zlé, jelikož jsou součástí této poruchy. Musíme si uvědomit, že takové děti nesmyslí stejně, jako ty zdravé, jak uvádí Lenka: „To **sociální citění jako mají fakt v nízkých procentech**.“ V takových situacích učitelky využívají podporu asistenta pedagoga, který dítě izoluje a věnuje se mu individuálně, jelikož děti s PAS často **vyžadují svůj klid**. Eva se k tématu vyjadřuje

následovně: „*Nebo to bylo i v případech, kdy měl svůj záchvat a my jsme s asistentkou naznaly, že potřebuje svůj klid, tak to šel taky bokem jen s asistentkou.*“ Což potvrzuje Lenka: „*Je prostě důležité, aby mohli mít nějaký svůj koutek. Prostě, kam se můžou zašít,*“ společně s Darinou: „*Když jsem viděla, že to nefunguje, že akorát narušuje tu chvíli, odcházel s asistentkou pracovat vedle.*“

5.1.4 Atlas učitele

Název kategorie "Atlas učitele" vychází z analogie s atlasem jako knihou map, která slouží k nalezení cest a orientaci v neznámém terénu. Stejně jako atlas poskytuje různorodé informace a návody k orientaci ve světě, tato kategorie nabízí bohatou sbírku pedagogických strategií, přístupů a metod, které učitelé používají při práci s dětmi s poruchami autistického spektra. Učitelé, podobně jako cestovatelé v neznámé krajině, vyhledávají různé rady a strategie, aby mohli co nejefektivněji podporovat rozvoj a vzdělávání každého dítěte s PAS.

Kategorie	Kódy prezentující kategorii
Atlas učitele	„ <i>pokus-omyl</i> “
	„ <i>schůzky a komunikace, to je klíčové</i> “
	„ <i>jsou různé pomůcky</i> “
	„ <i>je potřebná pravidelná diagnostika</i> “
	„ <i>pracovala jsem s dítětem také sama</i> “
	„ <i>sebereflexe je hrozně důležitá</i> “
	„ <i>taky musíme myslet sami na sebe</i> “

Tabulka 4 (Vlastní výzkum)

Vzhledem k nedostatečnému zaškolení učitelů byla potřeba spoléhat na svou vlastní angažovanost a motivaci se v této problematice vzdělávat. Často se učitelé setkávali

se situacemi, kdy jejich zvolené strategie byly pouze **pokus-omyl**, jak uvádí Eva: „*Je to prostě zkoušení všeho, prostě pokus-omyl. Jako kolikrát jsem si něco přečetla, jak se dá něco vyřešit a zkusila jsem to, ale na toho našeho kluka to vůbec nezabíralo, takže si myslím, že je to jak u zdravých dětí, že je každé jiné a na každé platí prostě něco jiného.*“ Eva poukazuje na důležitost pravidelných schůzek s rodiči: „*Komunikujem furt. Prostě se je snažíme o všem informovat a spolu hledat nejlepší způsob pro to dítě i vlastně pro nás všechny.*“ Neméně důležitá je dle Lenky komunikace mezi všemi pedagogickými pracovníky, kteří s dítětem pracují: „*Pak komunikace mezi náma, co jsme si každá třeba našly.*“ Darině byla nápomocná i podpora ze strany vedení školy: „*Mohli jsme kdykoliv cokoliv konzultovat a pravidelně si sdělovali průběh a novinky vlastně vzdělávání toho dítěte.*“ Může ale také nastat situace, kdy i tyto konzultace v rámci nejbližšího okolí k ničemu nevedou, v takových případech se Lenka obrací na SPC: „*když jsme už nevěděli kudy kam, tak jsme se obrátili na SPC, kteří nám dali další prostě podněty, nějaký nápad.*“ Lenka dodává: „*Takže prostě takhle ty schůzky a komunikace, to je klíčové.*“ Což potvrzuje Eva, které vyhovuje komunikace se SPC skrze rodiče dítěte: „*Ano, se SPC spolupracujeme, ale jen úzce, vždycky jen vlastně skrz ty rodiče. Oni jsou s nimi v pravidelném spojení.*“

Právě od SPC může pramenit rada zařazení některých vzdělávacích pomůcek. **Jsou různé pomůcky**, i speciální, které mohou pomoci zdravotnímu stavu dítěte v případě doprovodných poruch, jako to bylo u Lenky: „*vlastně ten jeden měl problém i s funkcí horního rtu, takže jsme trénovali na různých věcech jako jsou různé prostě lahve na pití, kde musíte zmáčknout. Aby se vám otevřela jo těma rtama.*“ Jednat se však může i vizuální pomůcky, konkrétně komunikační karty, jak zmiňuje Eva: „*tak samozřejmě u nás jsou nutností každý den komunikační kartičky, abychom se s ním nějak domluvili, protože když přišel, tak neuměl ani slovo.*“ Tyto komunikační kartičky mohou zobrazovat předměty, činnosti, emoce nebo koncepty a jsou používány k usnadnění základní výměny informací mezi dítětem a jeho okolím, tak to alespoň funguje u Lenky: „*Jo třeba zazvonila máma, tak utíkám, vezmu si kartičku, jdu za tou mámou, rozloučím se jo a takhle, že věděl, co po čem jde.*“ Anita si například nemůže vynachválit metodu v rámci motivace: „*U nás teda hlavně motivační nějaký ten kalendář, kde zároveň dítě sbíralo nálepky a za určitéj počet prostě měl třeba dovolený, že si mohl jít hrát s určitýma hračkama, který jsme měli jako na terase, kam normálně děti jako nemohly, a proto na chlapce to jako zabíralo.*“ V různých kontextech se metody motivace mohou lišit, ale všechny sledují základní cíl, a to povzbudit jedince k aktivnímu zapojení a zlepšení jejich snažení. V případě Evy v rámci motivace fungovala

metoda objetím: „Přijde mi aji, co bych asi měla zmínit, že zrovna ten náš autista vyžadoval víc kontaktu s dospělým. Jako kdyby chtěl mít pocit bezpečí, takže prostě třeba jen tak během dne za náma přišel a natahoval ruce, jakože chce obejmout, takže to taky praktikujeme třeba před nějakýma činnostma, že ho to nabudí a podpoří, a i jsem četla, že je to vlastně taky nějaká metoda.“

Při inkluzi dítěte **je potřebná pravidelná diagnostika**, jak konstatuje Lenka: „třeba probíhá v nějaký týden pravidelná diagnostika, ta je za mě potřebná, a ty činnosti jsou trochu náročnější a je potřeba prostě, aby ten chlapec jako by fungoval jako trošičku jinak, takže ta příprava a ty činnosti musí být náročnější, a je potřeba ta asistentka třeba 80 % času.“ Což potvrzuje i Anita, která diagnostiku s kolegyněmi praktikovala v průběhu výuky i v rámci schůzek: „My jsme měli vždycky zaznamenané z normálního průběhu té výuky, co mu jde a co ne, a právě na schůzkách jsme společně konzultovali, co s tím dělat a jak budeme postupovat, na co můžeme navázat a co ještě musíme procvičovat.“

Darina shledává důležitost i ve vztahu dítě a učitel. Bylo pro ni klíčové vyhradit si svůj osobní čas pouze a jen pro dítě s PAS: „Já jsem vždycky chtěla každý den, abych měla vyhrazený čas já jako učitelka i vlastně bez asistenta na to dítě, protože pro mě bylo velmi důležité, abych měla taky jako bližší vztah s tím dítětem.“ Dodává: „Takže každý den jsem, ať už během ranních aktivit, vlastně během těch volných aktivit, tak jsem šla a vlastně **pracovala jsem s tím dítětem také sama**. Tím, že říkám pracovala, nemyslím pouze jako řízenou činnost, ale hráli jsme spolu hry a prostě chtěla jsem mít ten kontakt, aby věděl, že je v bezpečí i se mnou. I třeba na procházce, že jsem kluky vedla za ruku, mluvila jsem s nima a tak.“ Jinak se k tomu staví Anita, která situace bez přítomnosti asistenta nezvládala a měla potřebu brát zřetel především na zdravé děti: „využiji toho asistenta, že prvně zareaguje on, protože by prostě měl být nejbliž tomu dítěti, ale několikrát se prostě stalo, že jsem v takových situacích byla já sama. No tak člověk samozřejmě se snaží bránit prvně ty ostatní děcka.“

Ve chvílích, kdy pedagogické metody a strategie nejsou účinné a nikam nevedou, je vhodné provést sebereflexi, jelikož problém může tkvět i v nás. Takovou sebereflexi provádí Darina: „Protože kolikrát jsem nějaký záchvat i způsobila prostě omylem třeba já. Nechtěně. Tak jsme si sedli, sepsali si, že toto už dělat nebudem a šli jsme dál a věděli jsme už. Takže jo, **sebereflexe určitě hrozně důležitá**, za mě teda. Já si i píšu takový svůj deník jako praxe, kde si to sama zaznamenávám a zpětně se třeba podívám a vidím“, společně s Lenkou: „protože si samozřejmě i říkáme co my jsme udělali a neudělali a tak dále. Takže určitě i to se tam probírá, a i to je součástí, jako vlastně každé práce. To jako si myslím, že je

automatické, zamyslet se prvně sám nad sebou“, k čemuž se společně s kolegyněmi nabádají, Lenka dodává: „snažíme se i ten kolektiv mít jako založený na nějaké pozitivní kritice a na nějakém jakoby hodnocení a sebereflexi a tak. Takže když by jedna z nás přišla a řekla podívej se, vypadá to, že nemáš svůj den, seš třeba taková skleslá a děti se mi zdají, že proto reagují takhle. Takže prostě ta zpětná vazba je super a taky jsme si jako zezačátku sepsali takový kritéria, jak se třeba budeme hodnotit a zaznamenáváme si to a podle toho taky jedem.“

Je však pravdou, že nikdo z nás není stoprocentní. Stejně tak tomu je i v případě učitelů a **taky musíme myslet sami na sebe** a brát ohled na naši psychiku, protože ne každý pedagog je vhodný pro vzdělávání dítěte se speciálně pedagogickými potřebami. K tomuto tématu se vyjadřuje Lenka, jakožto vedoucí učitelka mateřské školy, která integrované dítě přiděluje do konkrétní třídy: *Ale taky musíme myslet sami na sebe a beru ohled na paní učitelky na jejich mentální zdraví a jejich síly. A každá má svoji rodinu ještě, které se musí věnovat potom, co přijde sem a tady se nemůže vydat ze 150 %, aby potom trpěla ta domácnost od nich, že jo.“*

5.1.5 Ve světle reflektorů

Název sekce "Ve světle reflektorů" metaforicky vystihuje situaci, kdy inkluzivní vzdělávání je vnímáno skrze přímý zájem a pozornost, podobně jako když je něco nebo někdo ve středu pozornosti osvětlen reflektory. Tento název naznačuje, že ačkoliv některé aspekty inkluze, jako je nutnost individualizace vzdělávacího procesu a efektivní komunikace s rodinami, mohou být jasně viditelné a v popředí zájmu, existuje mnohem více situací a možných překážek, které nejsou na první pohled patrné a jsou tedy mimo světlo reflektorů.

Tato sekce poukazuje na to, že vedle zjevných úkolů a strategií pedagogů existuje široké spektrum méně viditelných, avšak stejně důležitých faktorů a situací, které vyžadují hluboké porozumění a specializovaný přístup. Jde o zdůraznění skutečnosti, že efektivní inkluze není jen o splnění několika klíčových úkolů v centru pozornosti, ale také o pečlivé práci s těmi aspekty, které zůstávají skryté mimo hlavní světlo reflektorů, ale jsou nezbytné pro úspěch celého procesu.

Metafora "Ve světle reflektorů" tak poukazuje na potřebu komplexního a mnohostranného pohledu na inkluzivní vzdělávání, připomíná důležitost věnování se jak viditelným, tak skrytým aspektům inkluzivního procesu, a podtrhuje, že úspěšná inkluze vyžaduje nejen

výrazné úsilí v "osvětlených" oblastech, ale také pečlivou práci v těch, které zůstávají mimo přímý zájem.

Kategorie	Kódy prezentující kategorii
Ve světle reflektorů	„příprava je náročnější“
	„vlivem dlouhodobější nemoci nastane regrese“
	„je tam někdo, kdo mi stojí za zády“
	„už jim nedokážu pomoci“
	„hrozná předávání informací z mateřské školy na základku“
	„emoce jako na horské dráze“

Tabulka 5 (Vlastní výzkum)

Během inkluze dítěte s jakýmkoliv speciálními vzdělávacími potřebami je nutno s různými příznivými i nepříznivými situacemi počítat, jelikož se nejedná o běžné dítě. Do této kategorie dle participantek můžeme zařadit vytváření příprav na výuku. Jak tvrdí Eva, **příprava je náročnější**: „*Jediné co, tak prostě nad těmi činnostmi musím víc přemýšlet, že prostě ta příprava je náročnější.*“ V takových případech může být užitečná právě pomoc asistenta pedagoga, který s dítětem nejčastěji pracuje a ví, v čem je potřeba dítě rozvíjet a co by bylo vhodné do přípravy zahrnout, jak je to v případě Lenky: „*Paní učitelka si nachystá přípravu ve čtvrtek, nejpozději v pátek jí pošle asistence a ona se na to podívá, zase na ten týden plánuje, podívá se, co ten chlapec zvládne, co nezvládne a domluví se prostě na tom, v čem ho chtějí rozvíjet a vlastně co, co si dají za cíl a snaží se to do té přípravy vložit tak, aby když tam jsou třeba sociální, komunikační a nějaké schopnosti a kompetence, tak se domluví paní učitelka s asistentkou, prostě jaký ty činnosti v tom týdnu jsou vhodné pro toho chlapce a sama to potom paní asistentka doplní činnostmi, které s ním potřebuje rozvíjet individuálně.*“

Občas se může stát, že strávený čas nad přípravou přijde nazmar, což s sebou dle Dariny může přinášet i pocity frustrace: „*My se ty aktivity snažíme připravovat dopředu,*

co si myslíme, že bude vhodné. Musím říct, že nad tím hodně přemýšlím vždycky a zabere to dost času a ve finále prostě záleží na dítěti a na tom, jak to zvládá, jak se vyspalo. Jako ty dny nikdy nebyly stejné. Občas mě i mrzelo, že jsem nad tou přípravou strávila tolik času, a nakonec jsem stejně musela improvizovat a bylo všechno jinak.“ Nicméně každý problém vyžaduje svůj čas, jak Darina dodává: „Ale pak už jsme věděli zhruba třeba co, co by ho mohlo bavit. Snažili jsme se ty aktivity dělat často jako krátké a často je střídat, aby to bylo vlastně i pro něj snesitelnější, ale byly dny prostě, kdy se to nedalo, kdy vůbec se nechytal. Ale dá se říct, že se nám pak v tomhle ohledu dařilo.“

Vzhledem k naší snaze vytvářet efektivní přípravy a programy pro všechny děti, může být překážkou i dlouhodobá nemoc dítěte, která dle Lenky může způsobit regresí či stagnaci: „Protože **vlivem** třeba **nějaké dlouhodobější nemoci** toho dítěte, prostě tam **nastane** nějaká **regrese** nebo **stagnace**, a to dítě potom prostě začíná zase jakoby od začátku.“ Taková situace může nastat i u zdravého dítěte, avšak u dítěte s poruchami autistického spektra po dlouhodobé nemoci vyžaduje obnovení pokroků pak více času.

Pomocné ruce asistenta pedagoga bývají převážně přínosné, jindy však mohou být vnímány negativně, což se stalo v případě Evy: „Ale zároveň mi bylo hrozně nepříjemné, že vlastně najednou v té třídě je někdo, kdo mě, když to řeknu blbě, kontroluje a vidí vše co dělám a je tam někdo, kdo mi furt stojí za zády.“ Podobným způsobem vnímá situaci i Lenka: „může to být i náročné, to jako mít tam dalšího člověka dospělého, jako tu asistentku. Jo, takže vlastně třeba tam může docházet k nějakým šíření nějakých informací, které jsou třeba trošku jinak“, poté dodává: „Jak říkám, prostě všechno má svoje pro a proti. Prostě na druhou stranu je tam zas někdo, kdo se na vás furt dívá a může se vám do toho plést a jsou tam možné nějaké neshody a musíte se s tím člověkem sžít.“

Můžeme se i setkat s pocitem, že dítěti již nemáme jako učitelé jak pomoci a byla by pro něj vhodná odborná péče. V takové situaci se ocitla Lenka: „po tom půl roce vlastně vy máte pocit, nebo já jsem vždycky měla pocit, jako že, že už jim nedokážu jako pomoci těm klukům, že už jim jako nic nepředávám, že se nikam neposouvají, že mám pocit, že prostě už pro ně nejsme jako dost dobrý, že by potřebovali něco lepšího.“ Podobně to vnímá i Darina, která se domnívá, že v některých případech je začlenění dítěte do běžné mateřské školy dokonce nevhodné: „A u toho druhého dítěte. Tak tam to, tam si nemyslím, že to byla jako dobrá volba dát ho k nám. Už to byla několikátá mateřská škola, nefungovalo to nikde, chlapec prostě, ten program pro něho vůbec nebyl stavěný a on potřeboval úplně jiný režim a potřeboval fakt jako dohled a nějaké speciální vzdělávání,“ což potvrzuje Anita: „Ještě

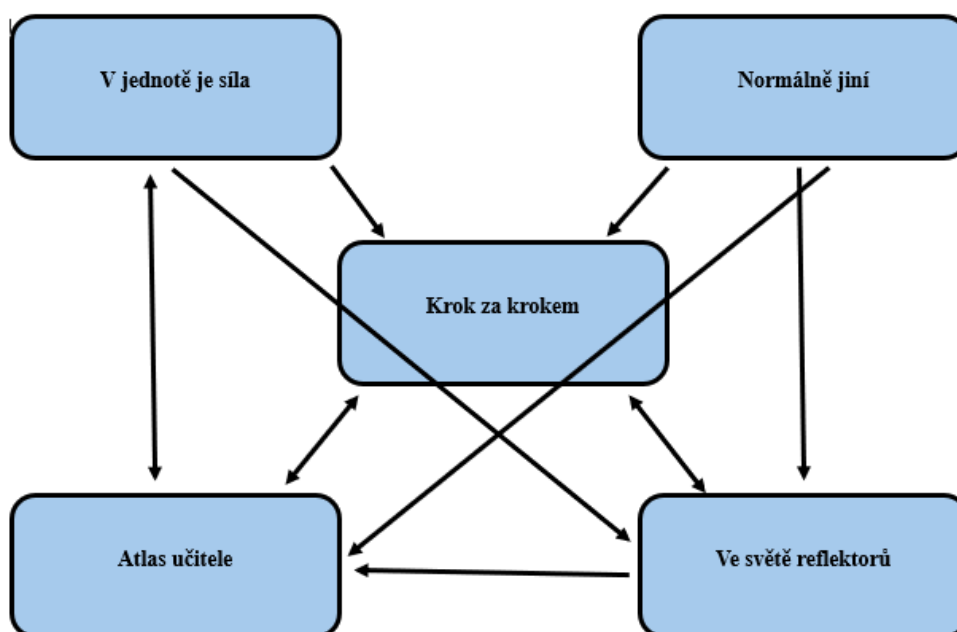
důležitý zmínit, že v té jedné školce je krom toho integrovaného dítěte dalších 20 dětí, na které musím brát ohled. A to je prostě za mě úplně špatně, protože pro ty děti, to mám pocit, že prostě ta inkluze pak postrádá úplně význam, protože Vy už se jenom jako snažíte, abyste ochránili, ale nesmíte zapomínat, že tam máte ještě dalších těch pětadvacet dětí.“ Následně Anita dodává: *„Prostě asi v tomhle případě, by mu bylo líp někde jinde, kde jsou prostě odborníci.“*

V každém případě je dnes inkluzivní vzdělávání čím dál více praktikováno a můžeme ho nazvat už běžnou záležitostí. V případě, kdy inkluze dítěte s PAS probíhá efektivně a zajistíme jim kvalitní vzdělávání, nastává čas na přechod dítěte na základní školu. Tento přechod s sebou přináší další možné komplikace, jako je dle Lenky předávání informací z mateřské školy do základní: *„Že je prostě **hrozně předávání těch informací z mateřské školy na tu základku**. My tady jsme byli ochotní a říkali jsme to i rodičům několikrát, že jim prostě všechny informace předáme a sejdeme se a tak. Rodiče to říkali i ve škole, že vlastně jsme ochotní před začátkem školního roku se s nimi sejit, když budou vědět, jaká učitelka je bude mít, tak abysme prostě přišli a řekli a dali třeba nějaký v uvozovkách manuál, jak na ty děti, jo, co nám zrovna na tuhle konkrétní dítě fungovalo. A takhle tak se nám prostě stalo, že ta škola nemá zájem.“* Neznalost učitelů základních škol, může zapříčinit neochotu vzdělávání těchto dětí, jak dodává Lenka: *„Jedna paní učitelka se dozvěděla, že ty děti bude mít asi 14 dní před začátkem školního roku. A pak, když jsme se sešli, tak už to bylo jako v takovém stavu, že chlapce tam jako by moc nechtěli.“* Takovým situacím lze dle Lenky jednoduše zabránit: *„Bylo to prostě pro všechny náročné a mohlo se tomu předejít, kdybysme se sešli a vyslechli si prostě to, co nám jako by s tím dítětem pomohlo.“*

Největší komplikací pro učitele může být osobní stránka zahrnující emoce. Jedná se o pocity zoufalství a frustrace, s kterými se setkala například Eva: *„Jako ze začátku, jak jsem říkala, tak to bylo prostě hrozně zmatečné, ty **emoce prostě jako na horské dráze** a ve finále dost nepříjemné“*, podobné emoce zažívala i Lenka: *„My vždycky, teda zhruba v tom lednu-únoru začínali být trochu zoufalí.“* V každém případě je nezbytné v takových chvílích neztrácet naději a podívat se na celou situaci z jiných úhlů pohledu, jako to udělala Darina: *„Jako určitě jsem jako ráda, že prostě jsem do toho měla a stále mám možnost nahlédnout. Určitě to bylo prostě zajímavé vidět, jak se chová dítě, které prostě není úplně zdravé a dalo mi to nové prostě poznatky a takový zas nový pohled. Takže já jsem za to fakt ráda.“* Později Darina doplňuje, že i přes různé překážky ráda v budoucnu bude součástí inkluze dalšího dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami: *„Ale já osobně bych si klidně*

v budoucnu do své třídy znovu zkusila vzít dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, protože mě to obohatí a vlastně mě to i docela nabijí, když ta práce má smysl a funguje to.“ Je důležité si uvědomit, že tyto zkušenosti mohou obohatit náš život o nové perspektivy, jak to je v případě Evy: „Takže mně to dalo hroznou empatii a trpělivost, která mi předtím, řekla bych, dělala dost problém a určitě mě to posunulo, takže já jsem za to ráda.“

5.2 Paradigmatický model a jeho interpretace



Obrázek 1 (Paradigmatický model, zhodnocení vztahů mezi pojmy, vlastní výzkum)

Na obrázku je diagram znázorňující vzájemné vztahy mezi různými aspekty inzulze dítěte s poruchami autistického spektra. Diagram je centrován kolem hlavního pojmu **krok za krokem**, který je jádrem procesu. Tato oblast reprezentuje především první kroky a celková opatření, která jsou nutná pro průběh inzulze.

Oblast **v jednotě je síla** reprezentuje vliv, který mají rodiče na průběh a kvalitu vzdělávání svých dětí v běžné mateřské škole. Rodiče jsou často hlavními poskytovateli podpory pro své děti a mají významný vliv na strategie a přístupy používané ve školním prostředí. **Normálně jiní**, tedy projevy dítěte s PAS, jako je například narušená komunikační schopnost, potíže v sociální interakci a sensorickém zpracování, přímo ovlivňují, jak bude průběh inzulze probíhat. Tyto projevy musí být pochopeny a zohledněny ve vzdělávacím plánu.

Atlas učitele je oblast týkající se pedagogických strategií, konkrétně metod a přístupů, které vyučující používají k podpoře dítěte s PAS v procesu inkluzivního vzdělávání. Správně navržené a implementované pedagogické strategie jsou základem pro úspěšnou inkluzi. Aspekt zvaný **ve světě reflektorů** se zabývá možnými překážkami a situacemi, které se objevují během inkluze dětí s PAS, jako je například náročná příprava učitelů, nebo projevy dítěte narušující průběh výuky. Šipky v diagramu ukazují, jak jsou tyto oblasti navzájem propojeny.

Celkově diagram poukazuje na složitou síť vztahů a vzájemných působení, které společně formují proces inkluzivního vzdělávání dítěte s PAS. Každý prvek v tomto systému je důležitý a musí být pečlivě zvážen a koordinován, aby bylo dosaženo úspěšné inkluzivní praxe.

5.3 Závěrečné shrnutí

Závěrečným krokem je shrnutí výsledků výzkumného šetření, které zahrnuje analytickou verzi příběhů učitelů, kteří byli součástí inkluze dětí s poruchou autistického spektra a odpovědi na mnou stanovené výzkumné otázky.

Výzkumné šetření se zaměřilo na proces inkluzivního vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra v rámci mateřských škol a odhalilo, že se jedná o mimořádně složitý a dynamický proces. Ten zahrnuje široké spektrum klíčových faktorů a prvků. Pro dosažení úspěšné inkluze je nezbytné hluboké pochopení a respektování individuálních potřeb a specifík každého dítěte s PAS. Toto základní východisko předpokládá nejen identifikaci a pochopení jedinečných výzev, s nimiž se děti mohou potýkat, ale také vypracování a implementaci personalizovaných vzdělávacích a adaptačních strategií, které umožní každému dítěti s PAS plně se zapojit do školního a sociálního života.

Je nezbytné se zaměřit a odpovědět si na výzkumné otázky:

VO1: Jak se učitelé mateřských škol cítí být připraveni na inkluzi dětí s PAS do běžného vzdělávání?

Zjištění ukazují, že přestože někteří učitelé měli příležitost účastnit se školení zaměřených na poruchy autistického spektra, mnozí poukazují na nedostatečnou přípravu a potřebu cílenějších kurzů. Častá byla také kritika nedostatku praktických rad, jak efektivně pracovat s dětmi s PAS. Z toho důvodu se mnozí učitelé spoléhali na samostudium a informace

získané z externích zdrojů, které vnímají jako nejefektivnější, vzhledem k dostupnosti za každé situace.

VO2: Jaké strategie volí učitelé mateřských škol pro co nejefektivnější vzdělávání dětí trpících PAS?

Ve vztahu ke strategiím vzdělávání dětí s PAS výzkum odhalil, že učitelé často uplatňují přístup pokus-omyl a snaží se adaptovat pedagogické metody tak, aby vyhovovaly individuálním potřebám každého dítěte. Důraz je kladen na vizuální podpory, jako jsou piktogramy a komunikační kartičky, a na vytváření strukturovaného a předvídatelného prostředí, které dětem s PAS pomáhá orientovat se ve školní rutině. Učitelé rovněž zdůrazňují význam pravidelné diagnostiky a úzké spolupráce s rodiči dětí a asistenty pedagoga, který je významným aspektem. Dle participantů může být role asistenta vnímána dvojsečně, jak pozitivně, tak s určitými výhradami.

VO3: Jaké jsou nejčastější situace, se kterými se učitelé setkávají při výchově a vzdělávání dětí s PAS?

Mezi nejčastější situace identifikované učiteli je přizpůsobení vzdělávacího procesu individuálním potřebám dětí s PAS, nedostatek zdrojů a podpory ze strany školy a širší komunity, a občasné nedorozumění a komunikační bariéry mezi školou a rodiči dětí s PAS. Pravidelné schůzky, spolupráce s rodinou a sdílení informací jsou klíčové pro vytváření podpůrného prostředí pro dítě. Situace, s nimiž se pedagogové setkávají, jsou různorodé, včetně potřeby individualizovaného přístupu, nutnosti řešit behaviorální a komunikační specifika dětí s PAS, a zajištění efektivního přechodu dětí do základního vzdělávání.

VO4: Jak přistupují učitelé mateřských škol k inkluzi dětí s PAS?

Výzkum odhalil, že zúčastnění učitelé mají k inkluzi dětí s PAS pozitivní přístup, s uznáním důležitosti a hodnoty inkluzivního vzdělávání pro všechny děti. Učitelé vyjádřili přesvědčení, že inkluze přináší prospěch jak dětem s PAS, tak jejich vrstevníkům bez PAS, protože podporuje rozvoj sociálních dovedností, empatie a vzájemného respektu. Participantí tvrdí, že tato zkušenost obohatila nejen jejich pedagogické působení, ale pozitivně ovlivnila i jejich osobní život. Přesto učitelé zdůrazňují potřebu větší podpory, lepších vzdělávacích zdrojů a intenzivnějšího školení, aby mohli inkluzi efektivně praktikovat.

Celkové shrnutí výzkumu ukázalo, že úspěšná inkluze vyžaduje komplexní přístup, který zahrnuje nejen přípravu a školení učitelů, ale také efektivní spolupráci s rodinami,

promyšlené pedagogické strategie a přizpůsobení prostředí a materiálů potřebám dětí s PAS. Přes různé situace, které tento proces přináší, pozitivní přístup a otevřenost ke spolupráci mezi všemi zúčastněnými stranami jsou klíčové pro podporu rozvoje a začlenění dětí s PAS do běžného školního prostředí.

5.4 Diskuse

Výzkumné šetření odhalilo zásadní problém související s inkluzí, tedy nedostatečné připravování učitelů, což se shoduje s tvrzením Robertse a Simpsona (2016), kteří také poukazují na nedostatečnou připravenost učitelů, s čímž souhlasí Bazalová (2017), zdůrazňující význam specializovaného vzdělání pro práci s dětmi s PAS. Tento nedostatek připravenosti může dle autorky komplikovat průběh inkluze, což se odrazilo v našem výzkumu, kde učitelé často nahrazovali chybějící formální přípravu samostudiem a neformálními zdroji, jako jsou internetové zdroje a komunikace s rodiči, jak to bylo v případě Anity, které nebylo nabídnuto žádné školení, a tato skutečnost ji vedla k pocitům zoufalství.

Na druhé straně Lenka absolvovala několik kurzů, které však hodnotí jako neúčinná pro jejich rozsáhlost a nespecifičnost, což potvrzuje Eva. Tato zjištění vyvolávají otázky ohledně užitečnosti a nutnosti těchto kurzů. Například Darina, která byla na začátku své kariéry a měla možnost účastnit se školení, dala přednost samostudiu prostřednictvím internetu. Tuto volbu odůvodnila jedinečností každého dítěte a potřebou individuálního přístupu, přičemž poukázala na to, že školení by jí podle jejího názoru neposkytlo konkrétní rady a strategie, které by byly aplikovatelné univerzálně na všechny děti. Výsledky našeho výzkumu souzní s myšlenkami Pivarče (2020), který zdůrazňuje význam porozumění specifikům každého dítěte a nutnost přizpůsobení vzdělávacích metod jejich individuálním potřebám. Po srovnání výsledků výzkumu s teoretickými poznatky lze tedy tvrdit, že nedostatečná a nespecifická příprava učitelů na inkluzivní vzdělávání je běžným problémem, který si žádá cílenější a individualizovaná školení, aby bylo vyhověno specifickým potřebám každého dítěte.

Dalším aspektem zamyšlení je tvorba individuálně vzdělávacích plánů. Jak zmiňuje Čadilová a Žampachová (2016), je obecně známo, že dokument je vytvářen na základě doporučení ze školského poradenského zařízení, což se shoduje s tvrzením všech participantek. Neshody však vznikají v samotné tvorbě IVP, kde se výpovědi dotazovaných výrazně lišily. Eva uvádí, že na tvorbě IVP se nepodílela a neví, kdo dokument vytvářel.

Naopak Lenka pracovala na IVP společně se svými kolegyněmi, kde největší slovo měla asistentka pedagoga, která dané dítě dle Lenčina názoru nejlépe zná. Toto zjištění je v rozporu s údaji publikovanými MŠMT (2021), které poukazují na nedostatečnou kvalifikaci asistentů pedagoga pro tvorbu individuálně vzdělávacích plánů. Z výpovědi můžeme usoudit, že záleží na rozhodnutí ředitele, kdo se bude na tvorbě IVP podílet. Výzkum ukazuje, že i když proces tvorby individuálně vzdělávacích plánů je obecně standardizovaný, praktické zkušenosti s tímto procesem se liší, a často závisí na konkrétních rozhodnutích a kvalifikaci jednotlivých pracovníků ve školách. Můžeme polemizovat o potřebě sjednocení postupů a kvalifikace pracovníků zapojených do tvorby IVP.

Po provedení výzkumu můžeme konstatovat, že klíčovým faktorem inkluze je pomoc asistenta pedagoga, což se rozchází s názory Bazalové (2017), která považuje pozici asistenta za nepřínosnou. Participantky totiž konstatují, že by se v mnohých situacích bez této podpory neobešly například, když je potřeba, aby dítě pracovalo individuálně mimo své vrstevníky. Tato spolupráce musí být však učitelem správně nastavená. Podle našich zjištění je zásadní, aby učitelé správně koordinovali tuto spolupráci a uměli efektivně uplatňovat své profesionální úsudky, i v případech, kdy se jejich názory liší od názorů asistentů, jak to bylo v případě Dariny. Navzdory názoru Bazalové (2017) výzkum ukázal, že přítomnost asistenta pedagoga je dle participantek nedílnou součástí úspěšného inkluzivního vzdělávání.

Výzkumná zjištění se shodují se Stonerem (2007), který tvrdí, že není vždy snadné nalézt ideální způsob spolupráce s rodiči, což může komplikovat proces inkluzivního vzdělávání. Nicméně výzkumné šetření dále odhalilo, že i přesto se učitelům podařilo navázat úspěšnou spolupráci s rodiči. Tento úspěch lze připsat zejména pravidelným setkáním s rodiči, která učitelé iniciovali, a projevům empatie ze strany učitelů vůči rodičům.

Dle Gillberga a Peeterse (2003) se u dětí s PAS vyskytují projevy zvané triáda problémových oblastí, což potvrdil i výzkum. Tato triáda naznačuje narušený vývoj v oblasti komunikace, sociální interakce a imaginace. V takových situacích dotazované volily různé metody a strategie, mezi které můžeme dle výzkumu zařadit například piktogramy, komunikační kartičky, nebo motivační kalendář. Výzkum naznačuje, že neméně důležitá je i sebereflexe učitelů, kterou participantky často praktikovaly, což potvrzuje Syslová (2010), která se domnívá, že sebereflexe výrazně přispívá k inkluzivnímu vzdělávání.

V neposlední řadě je dle Pivarče (2020) nutno počítat i s překážkami, které během inkluze mohou nastat. Každý učitel by měl usilovat o odstraňování těchto bariér, aby zajistil

co nejefektivnější a nejkvalitnější průběh inkluze. Toto tvrzení bylo všemi zúčastněnými učitelkami potvrzeno. Participantky uvedly několik nežádoucích situací, kterým během inkluze musely čelit. Mezi ně můžeme dle výzkumu zařadit náročnější přípravu na výuku, regresi dítěte s PAS, nebo například špatnou komunikaci mezi mateřskou a základní školou při přechodu dětí do následujícího vzdělávání. Bohužel, během výzkumu nebylo na některé aspekty zjištěno žádné univerzální řešení vzhledem k individuálnosti každého z dětí a dané situace. Můžeme se tedy pouze domnívat, jak těmto situacím čelit co nejefektivněji.

Na závěr našeho výzkumu je pozitivním zjištěním, že účastnice vnímají inkluzi dětí s PAS do běžných mateřských škol jako obohacující zkušenost. Toto zjištění nemůže plně vyvrátit domněnku Čadilové a Žampachové (2012), které vnímají přístup učitelů k dětem s PAS za převážně negativní. Pro vyvrácení takového názoru by bylo vhodné zpracovat rozsáhlejší výzkum s větším počtem participantů.

5.5 Doporučení pro praxi

Z našeho výzkumného šetření můžeme identifikovat mnohá doporučení pro učitele, kteří se ve své pedagogické praxi setkají s inkluzí dítěte s PAS.

V první řadě je klíčové, aby učitelé prováděli systematickou analýzu chování a individuálních potřeb daného dítěte. Na základě získaných poznatků by měli adekvátně adaptovat vzdělávací prostředí, selektovat efektivní vzdělávací metody, didaktické pomůcky a aktivity, které nejlépe odpovídají specifickým potřebám konkrétního dítěte. To může zahrnovat využití vizuálních podpor, dle participantek konkrétně piktogramy a obrázkové karty pro lepší orientaci, dále využití alternativních komunikačních strategií, do kterého dotazované řadí především komunikační kartičky a nedílnou součástí je i upravení prostoru dle potřeb daného dítěte, což dle výzkumu zahrnuje vyhrazení vlastního prostoru pro dítě, označení místností již zmíněnými piktogramy, nebo úpravu nábytku na míru potřebám dítěte. Výzkumné šetření ukázalo, že zavedení rutin a rituálů může také sloužit jako pomocný faktor při signalizaci nadcházejících změn. Například použití specifického zvuku, jako je zazvonění zvonečku, před přechodem na další aktivitu může poskytnout předvídatelný signál pro děti, což jim pomáhá připravit se a přizpůsobit se změně.

Dále je důležité, aby učitelé vyvinuli snahu pro spolupráci s rodiči dětí s PAS. Tato spolupráce může nabídnout cenné informace a strategie pro podporu dítěte ve školním prostředí. Pro efektivní spolupráci s rodiči dětí s PAS je klíčové, aby učitelé uplatňovali konkrétní kroky. Tyto kroky zahrnují vytvoření pevného harmonogramu komunikace

s rodiči, který může zahrnovat pravidelné telefonáty, e-maily nebo osobní setkání. Dalším klíčovým aspektem je aktivní zapojení rodičů do procesu plánování a rozhodování o vzdělávacích zásadách pro jejich dítě, včetně spolupráce na individuálně vzdělávacích plánech. Kromě toho je důležité poskytovat rodičům vzdělávací workshopy, které je seznámí s efektivními metodami a strategiemi podporujícími domácí rozvoj dítěte.

Stejně tak je zásadní koordinovaná spolupráce mezi učiteli a odbornými pracovníky, jako jsou specialisté ze školních poradenských center. Pro dosažení optimální kvality spolupráce je nezbytné uskutečňovat pravidelná koordinační setkání, zajistit efektivní výměnu odborných zdrojů a materiálů, a provádět společná hodnocení a evaluace. Tyto aktivity umožňují lepší porozumění a koordinaci intervencí, což vede k vyšší efektivitě vzdělávacího procesu a podpoře dětí s PAS.

Udržení profesionální integrity při spolupráci s kolegy, včetně asistentů pedagoga, je pro učitele dalším zásadním aspektem. Důležité je, aby v situacích rozdílných názorů učitelé spoléhali na svůj odborný úsudek a zkušenosti, které jim umožní vybírat nejefektivnější strategie a metody podpory pro všechny děti, včetně těch s poruchami autistického spektra. Klíčovými slovy pro úspěšnou spolupráci jsou efektivní komunikace a vzájemná úcta, avšak učitelé by nikdy neměli být donuceni odchytil se od svých pedagogických zásad, nebo používat metody, které považují za nevhodné. V případě neshod je doporučeno vyhledat podporu a radu u vyššího pedagogického nebo ředitelského personálu, aby bylo možné najít řešení, které nejvíce vyhovuje potřebám dětí a zároveň reflektuje učitelovu odbornost.

Konečným doporučením je sebereflexe. Učitelé by měli pravidelně reflektovat svou práci, hodnotit, co funguje a co vyžaduje změnu, a být otevření novým přístupům a metodám. Dle výzkumu je možné sebereflexi provádět několika způsoby, včetně získávání zpětné vazby od kolegů, rodičů nebo vedení školy. Dále je možné aplikovat sebehodnocení na základě předem definovaných kritérií. Dalším užitečným nástrojem je vedení deníku pedagogické praxe, který umožňuje učiteli systematicky dokumentovat a reflektovat své pedagogické zkušenosti a postupy.

ZÁVĚR

Na tomto místě bakalářské práce lze konstatovat, že inkluze dětí s poruchou autistického spektra do běžných mateřských škol představuje komplexní výzvu, která si vyžaduje nejen změnu pedagogických metod, ale také celkového přístupu ke vzdělávání. Jak bylo demonstrováno v teoretické části, účinná podpora dětí s PAS vyžaduje od učitelů hluboké pochopení specifik této poruchy a schopnost přizpůsobit vzdělávací prostředí tak, aby odpovídalo individuálním potřebám každého dítěte.

V praktické části bylo prostřednictvím kvalitativního výzkumu ukázáno, jak se učitelé snaží tyto poznatky aplikovat v praxi, a jaké strategie používají pro zajištění inkluzivního prostředí ve svých třídách.

Výzkum potvrdil, že i přes existující překážky je možné prostřednictvím cílených opatření a podpory vytvářet prostředí, kde se děti s PAS cítí přijaty a jsou schopny se účinně rozvíjet. Z výsledků rozhovorů s učiteli vyplývá, že klíčové jsou především individuální přístupy, spolupráce s rodiči a využívání speciálně navržených edukačních materiálů. Zároveň bylo zjištěno, že pro úspěšnou inkluzi je nezbytná podpora na systémové úrovni, včetně dostatečného školení učitelů a poskytování asistentů pedagoga.

Tato práce přispěla k lepšímu porozumění dynamiky inkluzivního vzdělávání dětí s PAS a nabídla náhled na praktické situace, se kterými se učitelé setkávají. Na základě zjištěných dat byly navrženy doporučení pro praxi, které by mohly pomoci zlepšit vzdělávací zkušenosti nejen dětí s PAS, ale všech žáků v mateřských školách.

Tento výzkum poskytuje cenná zjištění učitelům mateřských škol, včetně mě, kteří se ocitnou v podobné situaci. Výběr tohoto tématu pro můj výzkum byl motivován mou osobní zkušeností, kdy jsem se nečekaně vyskytla v této situaci a nevěděla, jaké strategie a přístupy zvolit. Tato zkušenosti mi dala silný impuls k prozkoumání efektivních strategií a přístupů, které by mohly usnadnit inkluzi dětí s poruchou autistického spektra.

Vzhledem k rostoucímu počtu dětí s PAS začleňovaných do běžných škol je zřejmé, že se pedagogové budou s inkluzí setkávat čím dál častěji a otázka inkluzivního vzdělávání bude i nadále středem pozornosti pedagogického výzkumu a praxe. Doufám, že závěry a doporučení této práce přinesou užitečný přínos pro pedagogy, rodiče a odborníky pracující s dětmi s PAS a podpoří další diskuzi a výzkum v této důležité oblasti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Adamus, P. (2014). *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostravská univerzita v Ostravě.

Adamus, P. (2016). *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Montanex.

Adamus, P., Vančová, A., & Löfflerová, M. (2017). *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostravská univerzita.

Attwood, T. (2005). *Aspergerův syndrom*. Portál.

Bartoňová, M., & Vítková, M. (2015). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Masarykova univerzita.

Bazalová, B. (2011). *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Masarykova univerzita.

Bazalová, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Portál.

Bělohávková, L., & Vosmik, M. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: Možnosti a integrace na ZŠ a SŠ*. Portál.

Brostrom, S. (2002). *Communication and continuity in the transition from kindergarten to school*. Routledge.

Caspe, M. S. (2003). How teachers come to understand families. *School Community Journal* [online]. [cit. 12.11.2019].

https://www.researchgate.net/profile/Margaret_Caspe/publication/228934635_How_teachers_come_to_understand_families/links/55c24d3b08aebc967defd9e9.pdf

Cigánková, V. (2016). *Metodika integrace dětí s poruchami autistického spektra do mateřských škol: doplněná o odbornou analýzu Přemysla Mikoláše Autismus jako integrační problém a možnosti jeho řešení*. Montanex.

Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Portál.

Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2012). *Metodika práce se žákem s poruchou autistického spektra*. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2016). *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Pasparta.
- Gillberg, Ch., & Peeters, T. (2003). *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. (2.vyd.). Portál.
- Haney, M. (2013). *Understanding children with autism spectrum disorders: educators partnering with families*. SAGE Publications.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. (3. vyd.). Portál.
- Hrdlička, M., & Komárek, V. (2014). *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. (2. upravené vyd.). Portál.
- Charman, T. (2003). *Epidemiology and early identification of autism: research challenges and opportunities*. Novartis Foundation.
- Kendíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka s SVP*. RAABE
- Krejčířová, D., & Řičan, P. (2006). *Dětská klinická psychologie*. (4. přepracované a doplněné vyd.). Grada.
- Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Metodicko-výkladová příručka k problematice konkursních řízení na vedoucí pracovní místa ředitelů škol a školských zařízení*.
https://www.msmt.cz/uploads/O_200/Methodika_ke_konkurznim_rizenim/Methodicko_vykladova_prirucka_ke_konkursum_2021_k_1.10.2021_.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Informace k novele zákona o pedagogických pracovnících*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/informace-k-novele-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (n.d.). *Individuální vzdělávací plán*.
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1>
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita M., Palonciová, J., & Syslová Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Wolters Kluwer ČR, as.

- Richman, S. (2015). *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Portál.
- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084-1096.
https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2016.1145267?casa_token=7jgAAI2fvdAAAAAA%3AIGOWyBVltHd6lJrgMQALDQWcWUtejgK8JRY7gQigbgiY7W-g7hBB9HkP1AQ4WkOrMiuU95JWzC8ql2c
- Říhová, A. (2011). *Poruchy autistického spektra (pomoc pro rodiče dětí s PAS)*. Univerzita Palackého.
- Schopler, E., Reichler, R. J., & Lansing, M. (2011). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. (2.vyd.). Portál.
- Starr, E. M., Popovic, S., & McCall, B. P. (2016). Supporting children with autism spectrum disorder at primary school: Are the promises of early intervention maintained?. *Current Developmental Disorders Reports*, 3(1), 46-56.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s40474-016-0069-7>
- Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J., & Bock, S. J. (2007). Transitions: Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of developmental and physical disabilities*, 19, 23-39.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10882-007-9034-z>
- Straussová, R. (2018). Přednosti včasného screeningu rizika autismu, rehabilitace prostřednictvím tréninku rodičů a raná intervence O.T.A. u dětí s PAS. *Česká a Slovenská Psychiatrie*, 114(3). http://www.csppsychiatr.cz/dwnld/CSP_2018_3_106_116.pdf
- Syslová, Z. (2010). *Průběh vzdělávání jako jedna z oblastí vlastního hodnocení mateřské školy*. [Dizertační práce, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta].
<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/23645/140002443.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Šed'ová, K., & Švaříček, R. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Šporclová, V. (2018). *Autismus od A do Z*. Pasparta.
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra: Dětský autismus, Atypický autismus, Aspergerův syndrom, Dezintegrační porucha*. Portál.

Thorová, K. (2008). *Poruchy autistického spektra: včasná diagnóza branou k účinné pomoci: [informační příručka]*. APLA.

Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra: Rozšířené a přepracované vydání (Třetí přepracované a rozšířené)*. Portál.

US Department of Health and Human Services. (2018). *Autism Spectrum Disorder*. National Institute of Mental Health.

UZIS ČR. (n.d.). Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize (MKN-10). <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Vrbová, L., Chrapková, K., Žampachová, Z., & Votavová, R. (2022). Podpůrná opatření jako prostředek školských poradenských zařízení pro implementaci principů aplikované behaviorální analýzy do vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v rámci českého školství. In *Užití prvků aplikované behaviorální analýzy ve školním prostředí* (s. 33). https://pureadmin.qub.ac.uk/ws/portalfiles/portal/328098071/Publikace_ABA_B5.pdf#page=36

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADI-R	Autism Diagnostic Interview-Revised
ADOS	Autism Diagnostic Observation Schedule
ASD	Autism Spectrum Disorder
CARS	Childhood Autism Rating Scale
ČR	Česká republika
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition
IVP	Individuálně vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PAS	Porucha autistického spektra
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children
UZIS ČR	Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 (Paradigmatický model, zhodnocení vztahů mezi pojmy, vlastní výzkum)48

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 (Vlastní výzkum)	34
Tabulka 2 (Vlastní výzkum)	37
Tabulka 3 (Vlastní výzkum)	40
Tabulka 4 (Vlastní výzkum)	41
Tabulka 5 (Vlastní výzkum)	45