

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

**Role speciálněpedagogického centra ve vzdělávání pedagogů
dětí a žáků s autismem**

**Role of a Special Educational Centre in Training Teachers
to Educate Children and Pupils with Autism spectrum
disorder**

Diplomová práce

2012

Autorka práce: Mgr. Bc. Šárka Morávková

Vedoucí práce: PhDr. Pavlína Šumníková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím informačních zdrojů uvedených v seznamu literatury.

Plzeň, 27. listopadu 2012

Podpis

Děkuji PhDr. Pavlíně Šumníkové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, za její ochotu a podněty.

ANOTACE

Základním tématem předkládané práce je charakterizování role speciálněpedagogického centra ve vzdělávání pedagogických pracovníků dětí a žáků s autismem. Na základě teoretických poznatků z oblasti autismu a vzdělávání jedinců s postižením porovnává obsah konkrétních vzdělávacích seminářů s dotazníkovým šetřením u jeho účastníků. Analýza dotazníkového šetření dokladuje a reflektuje potřeby pedagogických pracovníků a je podkladem pro návrh optimalizace vzdělávací akce. Výsledek práce zdůrazňuje nutnost odborně vzdělávat pedagogické pracovníky v oblasti autismu.

KLÍČOVÁ SLOVA

autismus, porucha autistického spektra, vzdělávání jedinců s postižením, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické centrum, spolupráce speciálně pedagogického centra se školou, vzdělávací seminář, dotazníkové šetření, hodnocení

ANNOTATION

The basic theme of this work is characterization of the role of Special Educational Centre in the training of teaching staff educating pupils and children with autism spectrum disorder. Theoretical knowledge in the field of autism and education of individuals with disabilities is compared with the content of specific educational seminars and with questionnaire survey from its participants. The analysis of the survey documents and reflects the needs of teachers and it is the basis for the workshop design optimization as well. The result of the presented work emphasizes the need to professionally educate teachers in the field of autism.

KEY WORDS

autism, autism spectrum disorder, education of individuals with disabilities, pupil with special education needs, Special Educational Centre, cooperation of Special Educational Centre with school, educational seminar, questionnaire survey, evaluation

OBSAH

ÚVOD	8
1 PROBLEMATIKA AUTISMU	10
1.1 Vývoj a vymezení pojmů autismus, poruchy autistického spektra, pervazivní vývojové poruchy	10
1.2 Vývoj diagnostikování a klasifikace autismu.....	11
1.3 Vývoj názorů na příčinu a vznik autismu	15
1.4 Klíčové problémové oblasti autismu	16
1.4.1 Oblast sociální interakce a sociálního chování	16
1.4.2 Oblast komunikace	17
1.4.3 Oblast vnímání a představitosti	19
1.5 Nespecifické příznaky autismu	20
1.6 Mýty o autismu.....	20
1.7 Projevy autismu z pohledu pedagoga	21
1.8 Strukturované učení	22
2 VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ V OBLASTI AUTISMU	25
2.1 Vzdělávání jedinců s postižením	25
2.2 Příprava pedagogů dětí a žáků s autismem	28
2.2.1 Vysokoškolské studium	30
2.2.2 Celoživotní učení.....	31
2.2.3 Vzdělávání v nestátních neziskových organizacích	32
2.3 Speciálněpedagogické centrum	34
3 VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ PLZEŇSKÉHO KRAJE V OBLASTI AUTISMU	36
3.1 Speciálněpedagogické centrum Odborné školy, Základní školy a Mateřské školy Zbůch.....	37
3.2 Analýza potřebnosti vzdělávání pedagogických pracovníků v Plzeňském kraji ..	39
3.3 Vzdělávací akce.....	39

3.3.1	Příprava a organizace vzdělávací akce	40
3.3.2	Realizace vzdělávací akce.....	41
3.3.3	Vyhodnocení – evaluace vzdělávací akce, interpretace dat	76
3.3.4	Vyhodnocení cílů šetření	82
3.3.5	Optimalizace vzdělávací akce	83
4	DISKUSE	86
5	ZÁVĚR	88
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	90
	PŘÍLOHY	99
	Příloha č. 1 – Seznam grafů v textové části práce	
	Příloha č. 2 – Evaluační dotazník používaný na seminářích	
	Příloha č. 3 – Ukázka části prezentace základního semináře z teoretické oblasti autismu	
	Příloha č. 4 – Ukázka části prezentace základního semináře týkající se projevů chování jedinců s autismem	
	Příloha č. 5 – Ukázka části prezentace navazujícího semináře k tématu Metody a formy práce s dítětem a žákem s autismem	

Příštího dne byla učitelka lépe připravená. Nezapomněla, co mi dala za úkol. Hned na začátku hodiny se zeptala: „Tak, Axeli, řekni třídě, co všechno dělá novinář při svém povolání.“

Přikázala třídě, aby byla zticha, aby mi bylo rozumět. Co jsem se naučil zpaměti, mi plynule protékalo přes rty. Nechápal jsem sice, co říkám, ale věděl jsem, že je to vysvětlení, které jsem s Jájou nacvičil.

Paní Franková byla dojatá a řekla třídě: „Zvládl jsi to velmi dobře. Chtěla bych však k tvému výkladu ještě něco dodat,“ a obrátila se k žákům. „Axelův táta vlastně není novinář. Práce v křížovkářské redakci se zásadně liší od práce, kterou běžně dělají novináři. Povolání Axelova tatínka však lze takto nazvat, protože pracuje v časopisech.“ Paní Franková se na mě podívala. „V mé dlouholeté učitelské kariéře ještě ani jeden z mých žáků neměl tátu s tak zvláštním zaměstnáním. Nyní i tví spolužáci chápou, proč jsi neuměl odpovědět.“ ... Třidu ovládl uznalý úžas a ve mně se rozhostila hluboká radost.

Axel Brauns, Pestrostíni a netopýři, s. 67-68

ÚVOD

Specifika osob s autismem jsou natolik závažná a rozsáhlá, že se jejich důsledky přenášejí i do oblasti všech stupňů vzdělávání. Jedinec s autismem potřebuje k tomu, aby mohl využívat svého potenciálu v maximální možné míře a co nejlepším způsobem, edukační podmínky, které obvykle nemá k dispozici. Ty musí být velmi pečlivě zvažovány, přizpůsobovány, měněny a cíleně nově vytvářeny. Stávající politika našeho školství garantuje integrativní a inkluzivní vzdělávání, pedagogičtí pracovníci se však s dětmi a žáky s autismem setkávají často poprvé a na jejich vzdělávací proces nemusí být adekvátně připraveni. Znat a umět uplatňovat vhodné metody a edukační přístupy je stále pro mnohé z nich jak v preprimárním tak v primárním stupni vzdělávací soustavy věcí, kterou se musí teprve učit.

Předpokladem k pochopení závažnosti otázky vzdělávání dětí a žáků s autismem je alespoň základní znalost poruchy samotné, jejich příčin, příznaků, orientace v symptomatice postižení. Jelikož jedinci s autismem jsou dětmi a žáky ve všech stupních a typech škol, navštěvují školská zařízení v různých lokalitách od malých vesnic po velkoměsta, teoreticky se týká problematika jejich vzdělávání v podstatě všech učitelů. Pedagogové vzdělávající děti a žáky s autismem jsou lidé mladí, v praxi začínající, ale i učitelé zkušení, praktici ve zralém věku. O to více se dá předpokládat rozmanitost jejich přístupů k roli pedagoga, ochota k řešení nových či méně známých situací, ale zejména ochota ke vzdělávání se, která v otázce edukačního procesu dětí, žáků a studentů s autismem aktuálně sehrává jednu z klíčových rolí. Pozitivním faktem je, že zejména ve velkých lokalitách se zvyšuje počet škol, které jsou k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků vstřícné.

Vzhledem k tomu, že již několik let pracuji na pozici speciálního pedagoga ve speciálněpedagogickém centru, má diplomová práce pojednává o roli speciálněpedagogického centra ve vzdělávání pedagogů dětí a žáků s autismem.

Při psaní odborného textu používám metodu analýzy literárních zdrojů, sběr dat a analýzu zdrojů z médií (webových stránek). V jednotlivých kapitolách práce přibližuji problematiku autismu vymezením základních pojmů, popisem vývoje diagnostikování a názorů na příčiny vzniku autismu, uvedením hlavní symptomatiky postižení a zásad vztahujících se ke vzdělávání jedinců s autismem. Dále uvádím legislativní změny ve vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami v posledních letech a s tím

související otázky vzdělávání pedagogů jedinců s postižením. Přibližuji možnosti získávání odborných kompetencí pedagoga na edukační proces dětí a žáků s autismem.

Na základě praktických zkušeností popisuji domovské aktivity speciálněpedagogického centra, respektive dva vzdělávací semináře pro pedagogické pracovníky pracujícími s jedinci s autismem v Plzeňském kraji, které probíhaly od září 2010 do listopadu 2011. Používám techniku členského ověřování, kdy obsah seminářů ověřuji přímo u členů zkoumané skupiny, tj. na vzorku účastníků vzdělávacích seminářů. Na základě 261 evaluačních dotazníků porovnávám a analyzuji získaná data, která dokumentují počet proškolených pedagogických pracovníků v jednotlivých typech škol, jejich názory na kvalitu vzdělávacích seminářů a názory na potřebnost dalšího vzdělávání v oblasti autismu. Výstupem šetření je návrh optimalizace realizované vzdělávací akce.

1 PROBLEMATIKA AUTISMU

V úvodní kapitole se zaměřuji na vymezení stěžejních pojmů z oblasti autismu, reflektuji proměny v jeho diagnostikování a názorech na příčinu vzniku. Popisuji symptomatiku postižení, uvádím základní teoretické požadavky na edukační proces těchto jedinců.

1.1 Vývoj a vymezení pojmů autismus, poruchy autistického spektra, pervazivní vývojové poruchy

Slovo autismus je odvozeno z řeckého slova „*autos*“ – sám, osamělý. Původně tímto termínem popisoval v roce 1911 švýcarský psychiatr Eugen Bleuler způsob egocentrického myšlení typický pro pacienty se schizofrenií (Hrdlička, Komárek, 2004, Thorová, 2006). Jako označení dílčího symptomu psychózy se pojem autismus v odborné lékařské terminologii používá dodnes.

Ve spojení s poruchou autistického spektra se pojem autismus poprvé objevil v roce 1943. Tehdy americký pedopsychiatr rakouského původu Leo Kanner popsal případy jedenácti dětí, které dlouhodobě sledoval. Pozorované zvláštní projevy chování, které se mu zdálo být mechanické (Vermeulen, 2006), kterými byly zejména osamělost, nezájem o okolní svět, touha po neměnnosti, nápadnosti v emocionalitě, a které tehdy nespádaly do žádné z kategorií psychických onemocnění, „považoval za symptomy specifické samostatné poruchy, kterou nazval časný dětský autismus (Early Infantile Autism – EIA)“ (Thorová, 2006, s. 34).

Nezávisle na Kannerovi použil ve stejné době, v roce 1944, rakouský psychiatr Hans Asperger termín autistická psychopatie, když popisoval podobné projevy u svých pacientů.

Termín poruchy autistického spektra, PAS (*Autism Spectrum Disorder, ASD*) pochází od britských lékařek Lorny Wingové a Judith Gouldové, které ho použily v roce 1979 jako zastřešující diagnózu pro „děti, u nichž byly zaznamenány určité rysy autistického chování, na druhou stranu tyto děti nesplňovaly diagnostická kritéria definovaná Kannerem“ (Thorová, 2006, s. 57). V literatuře se můžeme setkat také s pojmem

Wingové „kontinuum autistických poruch“, což „zhruba odpovídá kategorii pervazivních vývojových poruch“ (Thorová, 2006, s. 57), či „autistická škála“ (Jelínková, 2008).

Termín pervazivní vývojové poruchy, PVP (*Pervasive Developmental Disorder, PDP*) se jako zastřešující kategorie začal používat v zámoří v roce 1980. Touto kategorií jsou označovány závažné poruchy, které se projevují již od raného dětství (Vágnerová, 2004). „Slovo pervazivní znamená všepronikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech“ (Thorová, 2006, s. 58). Jedná se o nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje, způsobující specifické odchylky a nedostatky ve vývoji dítěte v důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí umožňujících komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (Thorová, 2006). Podle Krejčířové (2006) jde o vývojové poruchy, u kterých je závažně narušen vývoj sociálních vztahů a sociálních dovedností, což má následně vliv na veškeré adaptivní chování postiženého jedince.

Zmíněné termíny – poruchy autistického spektra a pervazivní vývojové poruchy – odrážejí širší pojetí autismu. Právě širší pojetí, resp. pojem autismus v diplomové práci nadále používám.

Thorová (2006) zmiňuje případy, kdy se odborníci na základě dostupných materiálů domnívají, že i v dávné minulosti popisované případy podle dnešních kritérií souvisejí právě s autismem jakožto samostatnou nozologickou jednotkou. Tato zjištění dokladují fakt, že autismus není novou, někdy označováno „módní“ diagnózou, ale že člověka doprovází po celá tisíciletí. Vyskytuje se u lidí „v celém světě bez ohledu na rasu, etnikum, zeměpisnou polohu či sociální postavení“ (Richman, 2006, s. 12). Autismus má více forem, zahrnuje více jednotlivých diagnostických jednotek. Jde o komplexní postižení, u kterého se dosud nepodařilo objasnit specifickou etiologii. Projevy autismu mohou být různé jak z hlediska různorodosti (heterogenosti), tak z hlediska míry, mohou se různě kombinovat, mohou být nerovnoměrně rozloženy do jednotlivých oblastí psychického vývoje.

1.2 Vývoj diagnostikování a klasifikace autismu

Diagnostikovat autismus nebylo a stále není jednoduchou záležitostí. Každý jedinec je individualita, každý jedinec se vyvíjí individuálně. Také autistické spektrum, autistické kontinuum nepředpokládá ostré hranice ani uvnitř ani vně spektra. Některé projevy spadající do symptomatiky autismu mohou být pro určitý věk obvyklé, mohou se však

vyskytovat i u jiných postižení (například echolálie, stereotypní pohyby) (Vermuelen, 2006).

K diagnostikování autismu přispěla psychiatrině Lorna Wingová. V sedmdesátých letech minulého století vymezila klíčové problémové oblasti a nazvala je „triádou poškození (*Triad of Impairments*)“ (Thorová, 2006, s. 58). Tu tvoří potíže v oblasti sociální interakce, sociální komunikace a představitosti.

Definice autismu byla poprvé publikována v roce 1977 Americkou autistickou společností, zásadním byl pak rok 1980, kdy byla definice autismu poprvé zahrnuta americkou diagnostickou asociací do Diagnostického a statistického manuálu (zmíněná verze byla později revidována).

Postupně se stanovování poruchy autistického spektra stávalo předmětem diferenciální diagnostiky. Dnes patří zcela do kompetencí odborníků, kteří uplatňují multidisciplinární přístup, předpokládající týmovou spolupráci více odborníků. Na diagnostice se tak podílejí klinický psycholog, psychiatr, kteří vyhodnocují míru a množství symptomů v klíčových oblastech, posuzují celkové projevy chování a jednání jedince. Podle množství symptomatiky v triádě poškození stanovují konkrétní diagnózu autismu.

Jejich role je partnersky doplňována rolí neurologa, genetika, endokrinologa a dalšími odbornými lékaři, kteří do diagnostického procesu vstupují podle individuálních potřeb klienta. Diagnostický proces bývá mnohdy ztížen z důvodu, že se autismus může pojit s jakoukoli jinou poruchou či nemocí, nejčastěji s mentální retardací (u klasického autismu až v 75 %), dále s epilepsií, s poruchou aktivity a pozornosti, s vývojovými poruchami řeči, emoční instabilitou, abnormitami CNS, s některými smyslovými poruchami (například sluchovým postižením), specifickými vývojovými poruchami učení, případně s dalšími (Thorová, 2006). Poměrně často se diagnostika pohybuje i na hranici, kdy je třeba odlišit projevy patřící do poruch autistického spektra od příznaků abnormálního chování u jedinců (děti) vysoce nadaných.

V současné době se poruchy autistického spektra diagnostikují podle všeobecně uznávaných a rozšířených manuálů s vymezenými diagnostickými kritérii. V Evropě se orientujeme podle kritérií vydaných Světovou zdravotnickou organizací – MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize z roku 1992), v zámoří dle DSM-IV, manuálu vydaného Americkou psychiatrickou asociací v roce 1994. Mezi oběma materiály existují rozdíly v názvech jednotlivých typů poruchy a také v jednotlivých kritériích pro konkrétní poruchu. Mezinárodní klasifikace nemocí definuje diagnostickou

jednotku pervazivních vývojových poruch takto: „Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci.“ (MKN-10, 2012). Nadřazenou kategorií pervazivních vývojových poruch jsou poruchy psychického vývoje. Podle MKN-10 existují tři vlastnosti společné jednotlivým diagnózám z této skupiny:

- a) začátek je vždy v kojeneckém věku nebo v dětství;
- b) postižení nebo omezení ve vývoji funkcí, které mají silný vztah k biologickému zrání centrální nervové soustavy;
- c) stálý průběh bez remisí a relapsů.

V současných verzích mezinárodních systémů nemocí nalezneme toto rozdělení (DSM-IV, Americká psychiatrická asociace, 1994 a MKN-10, Světová zdravotnická organizace, 1992):

DSM – IV	MKN - 10
Autistic Disorder (autistická porucha)	Dětský autismus
Rett's Syndrome (Rettův syndrom)	Rettův syndrom
Childhood Disintegrative Disorder (dětská dezintegrační porucha)	Jiná dezintegrační porucha v dětství
Asperger Disorder (Aspergerova porucha)	Aspergerův syndrom
Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified – PDD-NOS (pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná)	Atypický autismus Jiné pervazivní vývojové poruchy Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná
není ekvivalent	Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Definice jednotlivých poruch autistického spektra v diplomové práci vzhledem k jejímu účelu hlouběji nepopisují. Podrobně o nich pojednává odborná literatura.

Posledním nověji užívaným termínem, který se snaží výstižně charakterizovat autistickou symptomatiku, a přitom se vyhnout jednotlivým diagnózám, je tzv. *širší autistický fenotyp*. Tento pojem byl zaveden na základě nových poznatků vyplývajících z genetického výzkumu rodin a dvojčat. Genealogické studie potvrzují vyšší výskyt typicky autistických projevů u příbuzných prvního stupně, i když nesplňují kompletní kritéria pro diagnózu autismu (Ošlejšková, 2008). Rozsáhlé diskuse se dodnes vedou o diagnóze Aspergerova syndromu, kdy někteří odborníci užívají v souvislosti s ní termín vysoce funkční autismus, VFA (high functioning autism, HFA). Není tedy dosud jasné, zda se jedná o jednu či dvě nozologické jednotky. Důležité je uvést i to, že se připravují nové verze diagnostických manuálů. Aktuální je nahrazení DSM-IV novou revizí označenou DSM-V, která by měla být dostupná v roce 2013. Na webových stránkách Americké psychiatrické asociace (American Psychiatric Association) jsou zveřejněny návrhy na změny, které se týkají také neurovývojových poruch (DSM-V Development, Proposed Revisions, 2012). V souvislosti se změnou diagnostických kritérií se posuzuje i závažnost postižení a z něho vyplývající stupeň podpory. Ten se liší především podle míry možného přizpůsobení a integrace.

Počet jedinců s autismem není přesně specifikován. Určení diagnózy záleží na mnoha faktorech. Patří mezi ně například to, v jakém věku je jedinec diagnostikován, jaká je dostupnost odborného pracoviště zaměřeného na diagnostiku autismu, jaké zkušenosti s diagnostikováním autismu odborník má, jaká je hloubka postižení a další.

Výsledky epidemiologických studií přinášejí informace v souvislosti s používanými diagnostickými kritérii. V dnešní době se běžně setkáváme s údajem, že na 100 – 200 narozených dětí připadá 1 dítě s poruchou autistického spektra. V naší republice se tedy ročně narodí okolo 500 – 1 000 dětí s touto diagnózou. Podle odhadů tak u nás žije až 20 000 lidí s autismem. Výskyt je, tak jako u většiny vývojových poruch, větší u chlapců než dívek (v poměru cca 4 : 1) (Thorová, 2008).

Poslední výzkum, který se zakládal na recenzi výsledků z publikovaných epidemiologických průzkumů o prevalenci PAS mezi roky 1966 a 2010 a který čítal celkem 61 studií, zjistil, že na 10 000 dětí připadá 70 dětí s PAS. Tedy přibližně 1 dítě ze 143 trpí PAS (Saracino, Noseworthy, Steiman, Reisinger, Fombonne, 2010, dále např. Mazurek, Kanne, Miles, 2011).

1.3 Vývoj názorů na příčinu a vznik autismu

Ve vývoji názorů na autismus a přístupů k němu docházelo od klíčového roku 1943 ke změnám. Původní, i Kannerovy domněnky, že se jedná o poruchu vrozenou, způsobenou geneticky, vystřídaly názory, že autismus je důsledkem chladného rodičovského přístupu k dítěti. Toto pojetí, v literatuře popisované jako teorie psychogenního původu autismu, ve své době negativně ovlivňovalo i některé odborníky a jejich vztah k rodičům dětí s autismem, přetrvávalo v 50. a ještě i v 60. letech a podle Thorové „se řadí k nejčernějším obdobím v dějinách psychologie a psychiatrie“ (2006, s. 40).

V 50. letech se však začala zkoumat organická příčina postižení a v 60. letech byl autismus označen za neurobiologickou poruchu organického původu. V 70. letech „byla teorie o organickém poškození mozku již akceptována většinou vědců“ (Thorová, 2006, s. 40) a opět se k ní přiklonil i Kanner.

V souvislosti s dalším rozvojem lékařské vědy se začal klást vyšší důraz na neurologické vyšetření a laboratorní testy, začaly se více sledovat schopnosti dítěte, studoval se vývoj mozku. Od 70. let probíhaly zejména výzkumy v oblasti genetiky. Ani ty však doposud nebyly „schopny vysvětlit genetický mechanismus příčin/y vzniku autismu“ (Thorová, 2006, s. 49), přesto výzkumy dvojčat vliv dědičnosti prokazují. V 80. letech odstartovaly specifické výzkumy v dalších oblastech, například v neuroanatomii, neurochemii, neuropsychiatri, neuropsychologii (Thorová, 2006).

Koncem 90. let se tzv. „střevní teorie“ snažila vysvětlit autismus jako důsledek očkování, zejména očkování trojkombinace zarděnky, spalničky, příušnice, a následných střevních potíží, které vyprodukují toxiny ovlivňující činnost mozku. Tato hypotéza není dosud vědecky potvrzena, stále však má jak v oblasti lékařství, tak v řadách rodičů dětí s autismem své zastánce. Zejména u nich nacházíme názory, že autismus lze léčit.

Od přelomu století se hovoří o „vývojovém neurobiologickém modelu“ příčin autismu (Thorová, 2006). Ten upřednostňuje autismus chápat jako poruchu vrozenou, geneticky podmíněnou. Problémy, kterými jedinec s autismem trpí, jsou způsobeny potížemi s vnímáním a zpracováním informací v důsledku poškození a porušení komunikačních a integračních funkcí mozku.

Výzkumná šetření v oblasti autismu jsou stále realizována po celém světě. V současnosti je uváděna jako typická technologie v přístupu k diagnostice autismu

magnetická rezonance (MRI) a počítačová tomografie (CT) (např. Hrdlička, 2006). Jejich prostřednictvím lze sledovat nejen strukturu mozku, ale právě i jeho funkci. Nevýhodou použití u malých pacientů však může být riziko v souvislosti s narkózou.

Novou technologií zobrazující dendrity v mozku je tzv. STED mikroskopie. Má pomoci k lepšímu pochopení nemocí, které jsou způsobeny poruchami synapsí, jako jsou například autismus či epilepsie (Steffens, 2012).

Studie s mezinárodní účastí z roku 2008 (USA, Carnegie) se zabývá propojením jednotlivých oblastí v mozku, uvádí, že podle funkčního sledování mozku lze autismus lépe odhalit (KOSHINO, 2008).

Zpráva výzkumného týmu King's College z roku 2010 (a dále např. Ecker, 2012) nabízí závěry z výzkumu pomocí MRI. Dokládá výsledky, podle kterých je na základě poloautomatizovaného systému porovnáván mozek dětí s autismem s mozkem dětí bez autismu. Podle zkoumané skupiny jedinců do 15 let mají děti s autismem větší mozek než děti v kontrolní skupině. Výzkumný tým byl oceněn cenou HEAL (Healthcare Excellence and Leadership) Awards ve Velké Británii v roce 2010 za využití MRI pro diagnostiku autismu jako inovace roku (<http://www.healthsector.net/healawardstv/>).

Studie univerzity Providens v USA, jejíž výsledky byly publikovány v lednu 2012 (Gregory, 2012), byla zaměřena na sledování abnormality EEG u jedinců s PAS. Přináší informace o větší aktivitě určitého rytmu EEG zejména u menších dětí s autismem. Podle Hrdličky, Čiháka, Bednářové, Dudové (2012) zmiňují zahraniční studie příčiny autismu v extrémně nízké a velmi nízké porodní hmotností dětí.

1.4 Klíčové problémové oblasti autismu

Potíže, které život jedince s autismem provázejí, se projevují v tzv. triádě poškození (*Triad of Impairments*) – v sociální interakci, sociální komunikaci a sociální představitosti.

1.4.1 Oblast sociální interakce a sociálního chování

Proces vytváření sociálních vztahů s druhými se u jedinců s autismem od obvyklé normy liší. Variabilita projevů je široká, je podmíněna různou úrovní motivace k sociálním interakcím. Odborníci se shodují v tom, že většina lidí s autismem má o kontakty s druhými zájem, chce je navazovat, neví však jak, je nejistá a bezradná.

Příčinou toho je narušená schopnost ve vztazích s druhými se orientovat a chování lidí kolem sebe rozumět.

Někteří lidé s autismem mohou mít v oblasti sociability tak výrazné potíže, že nejsou schopni reagovat na zcela běžné podněty a přijímat je. Jiní mohou v sociálním kontaktu upřednostňovat například konkrétní osobu či jen jedno pohlaví a s jinými lidmi vztah prakticky nenaváží, někteří se mohou projevovat tzv. sociální odbržděností, například navázáním kontaktu s každým a všude. Problémy v oblasti sociální interakce se tedy projevují v nepřiměřeném či zvláštním způsobu navazování a udržování sociálních vztahů. Důsledkem toho pak bývá chování často sociálně nevhodné.

Odborná literatura (Thorová, 2006), rozlišuje podle způsobů navazování vztahu s druhými několik základních typů sociální interakce. Jsou to: typ osamělý, typ pasivní, typ aktivní-zvláštní, typ formální, typ smíšený-zvláštní. Ze samotných názvů již lze předpokládat převažující způsoby chování. Ty se však nevyskytují zcela vyhraněně, často se prolínají a během zrání a vývoje se mohou měnit. V dětství projevy odpovídají spíše více typům, převažující typ se prosazuje až ve věku dospělém. Důležité je i to, která osoba s jedincem s autismem kontakt navazuje, jakým způsobem, a i to, ve které situaci ke kontaktu dochází. Způsob a kvalita sociálních interakcí proto být mohou být u téže osoby s autismem různé.

1.4.2 Oblast komunikace

„Poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace“ (Thorová, 2006, s. 98), což znamená schopnosti dorozumívání, procesu výměny informací. Chybějící vrozená schopnost chápat význam vzájemné komunikace je příčinou opět velmi různé míry a stupně deficitů. Porucha komunikace je patrná jak v oblasti verbální, tak i nonverbální, jak v oblasti receptivní, tak expresivní.

Významnou roli v symptomatice autismu sehrává nejen typ a míra tohoto postižení, ale i úroveň mentální kapacity konkrétních jedinců. Někteří nemusí mít potřebu komunikovat, nemluví. Někteří mohou být mluvící, avšak jejich sdělení nemusí být srozumitelná a nemusí mít očekávanou hodnotu. Jiní komunikují, řeč užívají bez výraznějších problémů, většinou se však i u nich vyskytují jisté nápadnosti či odlišnosti v řečovém vývoji či ve způsobu užívání řeči.

Pokud rozdělíme komunikaci na složku neverbální a verbální, můžeme si u jedinců s autismem všimnout jistých odlišností.

V neverbální (mimoslovní) komunikaci například:

- chybí deklarativní ukazování,
- chybí pohyb hlavy k vyjádření souhlasu a nesouhlasu,
- vůbec nebo velmi málo jsou uplatňována běžná gesta doprovázející komunikaci,
- bývá neutrální výraz obličeje, chudá nebo naopak neodpovídající živá mimika,
- bývá nezvyklá, abnormní poloha těla při komunikaci (posturace), nutkavé pohyby,
- chybí kvalitní oční kontakt a sledování dění, vyskytuje se dívání „skrz“, ulpívavý pohled,
- ruka dospělého je bez dalších neverbálních prostředků využívána jako nástroje, kterým je možné dosáhnout svého cíle,
- chybí porozumění neverbální komunikaci druhých lidí,
- a další.

Ve verbální komunikaci například:

- řeč nepochopí, rozumí jenom jednoduchým pokynům, nebývají schopni splnit pokyny dvoustupňové, reagují se zpožděním,
- se vyskytuje neobvyklé posazení hlasu, monotónní hlas, tichá nebo příliš hlasitá řeč, řeč bez melodie, zvláštní rytmus řeči,
- se vyskytuje užívání vlastního žargonu,
- se vyskytují artikulační obtíže,
- bývá vyjadřování agramatické, se špatným skloňováním a časováním, s infinitivy, s holými větami,
- se vyskytuje echolálie (opakování slov či vět), slovní salát, verbální autostimulace, perseverace (stálé opakování výzev, otázek, reklam),
- s obtížemi chápou význam slov, doslovně chápou slyšené, nechápou ironii, žert, sarkasmus, nadsázku,
- lpí na dodržování mluvních stereotypů, používají zvláštní výrazy nebo slova (neologismy), vulgarity,
- nechápou společenský význam komunikace, nepřizpůsobují komunikaci sociální situaci,
- a další.

Jako důsledek neschopnosti se adekvátně dorozumět mohou být lidé s autismem agresivní, autoagresivní, či mohou mít jiné další potíže projevující se v chování a jednání.

1.4.3 Oblast vnímání a představivosti

Pro člověka je přirozené učit se nápodobou. Tím, že získává a zpracovává, tedy vnímá různé podněty či informace jak z okolního světa, tak ze svého vnitřního světa, získává zkušenosti, přikládá jim význam, učí se na ně reagovat. U jedince s autismem je rozvoj nápodoby, a v důsledku toho rozvoj symbolického myšlení a představivosti (imaginace), a proces učení narušen. Narušení této schopnosti je možné si všimnout již od raného věku, při hře.

Podle Piageta (2000) prostřednictvím hry dítě přijímá informace a vlastním přizpůsobováním se, zpracováváním získaných informací a reagováním u něj dochází k intelektuálnímu vývoji. Piaget klade důraz na to, aby byla zachována interakční povaha prostředí, tzn. vyvážený vliv prostředí na dítě a dítěte na prostředí. Hra v podobě sociální interakce, hra jako vůdčí typ činnosti u dítěte s autismem často chybí. Kvalita hry, její frekvence, spontánnost, pestrost je opět závislá na míře symptomatiky autismu. Většina dětí s autismem zvládá hru manipulační (například neustálé zkoušení zvuků předmětů, iniciace a sledování pohybů, zkoumání vlastností předmětů a jejich složení) a kombinační. Děti, u kterých je zachována napodobovací schopnost, mohou zvládnout na určité úrovni hru funkční. Pouze některé děti jsou schopny zvládnout při upravených podmínkách hru symbolickou, dle Kořátkové (2005, s. 14) „vrchol dětské hry“. Podle hry lze též usuzovat na možnosti a úroveň celkové adaptability (přizpůsobování se) dítěte na nízko funkční, středně funkční či vysoce funkční autismus (Thorová, 2006).

Potíže, které se v oblasti vnímání a představivosti u jedince s autismem projevují, jsou například:

- repetitivní (stále se opakující) chování,
- stereotypní (stejně, neměnné) způsoby her a činností,
- rituály (ulpívání na oblíbené aktivitě či činnosti),
- obtížná odklonitelnost od oblíbené aktivity, omezené zájmy,
- nestandardní a nefunkční zacházení s předměty či hračkami (roztáčení, házení, bouchání, houpání), často pouhá manipulace,
- řazení či různé seskupování předmětů podle vlastní potřeby,
- percepční autostimulace (očichávání, ocucávání, vyluzování zvuků),
- pohybové stereotypie, zvláštní pohyby (nápadné kývavé pohyby tělem, točení se dokola, třepetání prsty před očima),

- stereotypní stimulační sebezraňování (štipání se, kousání se, bouchání se do hlavy),
- přecitlivělost na smyslové podněty (například na hluk, ostré světlo, dotyk),
- fixace na určitý předmět (nosí si ho stále s sebou)
- a jiné.

1.5 Nespecifické příznaky autismu

Kromě specifických příznaků uvedených v „triádě poškození“, se u autismu velmi často vyskytují i příznaky nespecifické. Bývají velmi různorodé, někdy nepatrné, jindy až šokující. Týkají se například smyslové citlivosti, rozdílů v pohybu a motorice, emoční reaktivity, problémů s orientací v prostoru i čase. Podrobně je popisuje například Vermeulen (2006) nebo Thorová, která uvádí, že „některé projevy se mohou vyskytovat až u dvou třetin lidí s diagnostikovanou poruchou autistického spektra“ (2006, s. 130). Projevy zaznamenávané v oblasti chování mívají vždy konkrétní příčinu, bývají reakcí na úzkost, tzn. nepříjemný emoční stav. Jejimi zdroji může být přílišná stimulace zvnějška (neadekvátní požadavky, nedodržení specifických přístupů, porušení pravidel) nebo i zevnitř (například pocity, myšlenky, ale i fyzické podněty). Čím více začne úzkost stoupat, tím více se odráží v jednání a chování (kurz C. Newtona a D. Wilsna Jak začleňovat děti s autismem do běžného života, 8. – 9. 3. 2012, Rytmus, o.s.).

1.6 Mýty o autismu

V souvislosti s rozšiřováním povědomí o autismu se mezi veřejností některé skutečnosti o tomto postižení interpretují nesprávně či méně přesně. Důsledkem toho bývá obava rodičů, ale někdy i pedagogů, že autismem dítě trpí, nebo naopak zlehčování příznaků případné poruchy a neposkytování vhodné podpory.

Mezi nejrozšířenější mýty o autismu patří podle Thorové (přednáška „Bludy, mýty a dezinformace o autismu v ČR, Plzeň, 20. 10. 2011) například:

- děti s autismem se nemazlí a nejsou kontaktní,
- jedinci s autismem nenavazují oční kontakt,
- dítě nemůže mít autismus, neboť nemá narušenu představivost, má naopak bohatou fantazii, vytváří si vlastní svět,

- lidé s autismem mají svůj svět, nevnímají, co se kolem nich děje, zajímají se více o věci než lidi, nechtějí komunikovat, jsou jen tvrdohlaví,
- lidé s autismem nemají zájem, touhu mít přátele,
- v rodině s vysokou vzdělaností, např. technického, uměleckého směru, se poruchy autistického spektra nevyskytují,
- autismus je módní nálepka,
- autismus je vzácná porucha,
- autismus či Aspergerův syndrom lze diagnostikovat „mezi dveřmi“,
- u 5 – 10 % dětí je třeba respektovat vývojový čas k určení diagnózy,
- lidé s autismem nejsou empatičtí,
- jedinec s autismem je nevychovanec,
- dítě má autismus, nedá se vychovávat,
- strukturované učení vychovává z dítěte robota,
- autismus zapříčinili rodiče svým chováním,
- autismus se dá vyléčit,
- lidé s autismem nevnímají podněty, nic nepotřebují, nejlepší je, nechat je být.

1.7 Projevy autismu z pohledu pedagoga

Shrneme-li výše uvedené skutečnosti z pohledu pedagoga, můžeme v následujícím textu připomenout ty, se kterými se v edukačním procesu jedince s autismem nejčastěji setkává, na které musí reagovat a vyrovnat se s nimi. Dítě a žák s autismem:

- se neumí zapojit mezi vrstevníky, do skupiny a kolektivu, pokud ano, činí tak méně adekvátním či nevhodným způsobem,
- se špatně sžívá s pravidly skupiny, má potíže s jejich učením, má potíže spolupracovat,
- není schopen či má potíže adekvátně reagovat na zejména náhlé změny,
- často nemá zájem nebo není ochoten napodobovat činnost a jednání druhých, nepřikládá napodobování význam,
- vyžaduje pravidelnost aktivit, stereotypii, neměnnost,
- bývá fixován na určité předměty, činnost či dění, má zvýšený zájem o vlastní oblíbené aktivity, upřednostňuje jejich konání,
- má potíže s plánováním pohybu, s vykonáváním souboru pohybů,

- má potíže se započítáním činnosti, s pokračováním, s jejím ukončením, má potíže s přenosem naučených znalostí či činnosti, s kombinováním,
- se projevuje odlišnostmi v oblasti senzibility a nápadnostmi v oblasti motoriky, předměty manipuluje stereotypně, často podle stejného vzorce,
- má méně obvyklé či zvláštní zájmy, často o čísla, písmena, historická či technická fakta, mívá encyklopedické znalosti, velmi dobře komunikuje s počítačem,
- špatně kontroluje své jednání a emoce, často bývá hůře usměrnitelný,
- nemívá flexibilní myšlení, zaměřuje se spíše na detail, má potíže s generalizací a chápáním souvislostí, což se projevuje jinými reakcemi na běžné podněty, jiným způsobem jednání,
- má potíže s vnímáním integrity sama sebe, má potíže vnímat integritu druhého,
- má oslabenu nebo mu zcela chybí schopnost chápat myšlení druhého člověka, mívá oslabenu schopnost empatie,
- často mívá specifické výukové obtíže,
- má obtíže při řešení problémů,
- má kvalitu pozornosti přímo úměrnou vlastnímu zájmu o činnost.

1.8 Strukturované učení

Autismus jako vrozené specifické postižení, které provází člověka po celý život, ovlivňuje nejen jeho vnímání, prožívání a jednání, ale i schopnost učit se. Zpracování informací jiným způsobem (Vermeulen, 2006), obtíže s předvídatelností, narušená schopnost plánovat, nepochopení souvislostí a významu věcí mu přináší potíže s orientací ve světě, ve kterém žije. Vnímá ho často jako málo přehledný, chaotický, mnohdy beze smyslu (Vermeulen, 2006). Podmínky k učení proto potřebuje mít specificky upraveny.

TEACH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – do češtiny překládáno jako Terapie, výchova a vzdělávání dětí s autismem a jiným komunikačním handicapem) je program, který vznikl v Severní Karolíně z iniciativy rodičů a jimi oslovených odborníků jako reakce na názory, že děti s autismem nejsou vzdělavatelné. Od svého vzniku v 70. letech minulého století se postupně rozšířil za hranice USA a dnes je uplatňován v mnoha zemích světa. Osvědčuje se jako efektivní vzdělávací program nejen pro jedince s autismem, ale i pro osoby s těžším stupněm mentálního postižení a pro osoby s narušenou komunikační schopností.

„U TEACH programu byla zjištěna vysoká míra spokojenosti rodičů, zlepšení chování, obecně se vysoce oceňuje umožnění přístupu ke vzdělání, důraz na rozvoj komunikace a věnování pozornosti prevenci problémového chování. Výhodou je možnost aplikace specifické metody do stávajícího systému školství.“ (Thorová, 2006, s. 385).

V našem prostředí se při vzdělávání jedinců s autismem využívá tzv. strukturované učení. Jeho teoretické základy vycházejí ze zmíněného TEACH programu, ABA (aplikované behaviorální analýzy) a z Loovasovy rané intervence (Čadilová, Žampachová, 2008). Strukturované učení má svá specifika, „zahrnuje v sobě pozitivní odkazy české speciální pedagogiky“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 12). Při vzdělávání osob s autismem jde o nejpoužívanější program u nás.

Předností strukturovaného učení je to, že akceptuje specifické zvláštnosti myšlení jedinců s autismem, využívá jejich silných schopností, kterými bývají dobré vizuální vnímání, dobrá mechanická paměť a specifické zájmy. Prioritami strukturovaného učení jsou nácvik funkční komunikace, nácvik sociálních dovedností a nácvik pracovního chování. Strukturované učení pomáhá jedinci s autismem k tomu, aby byl co nejdříve přijat svým okolím, tím měl možnost rozvíjet svoje sociálně emoční dovednosti a účastnit se mnohých běžných aktivit. Základním principem je specifická úprava podmínek k učení tak, aby mohl lépe přijímat informace a při učení v co nejvyšší míře využívat vlastní potenciál. Využíváním metodiky Strukturovaného učení s uplatňováním hlavních principů strukturalizace (členění, přehlednost), vizualizace (názornost, zviditelnění) a individualizace (individuální přístup) v edukačním procesu nabízíme jedinci s autismem jasná pravidla, uspořádané prostředí, zprůhledněnou posloupnost. Okolní svět mu činíme předvídatelnějším v prostoru i v čase.

Základem strukturovaného učení je důsledně poskytovat odpovědi na otázky:

- kde se co odehrává,
- kdy se co odehrává,
- co se bude dít,
- jak dlouho to bude probíhat,
- jakým způsobem to bude probíhat
- a proč?

Strukturované učení jedincům s autismem:

- zprostředkovává srozumitelnost okolního světa,
- zajišťuje předvídatelnost a přehlednost dění, zabezpečuje řád, logičnost, eliminuje chaos,

- přizpůsobuje požadavky a nároky jejich specifickým potřebám,
- přispívá k samostatnosti, soběstačnosti,
- přispívá ke zvyšování sebevědomí, pocitu jistoty a bezpečí,
- přispívá k rozvoji funkční komunikace (často formou alternativní komunikace),
- pomáhá eliminovat méně vhodné a nežádoucí chování.

Podrobně o metodice Strukturovaného učení pojednává publikace autorek Čadilové a Žampachové z roku 2008.

2 VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ V OBLASTI AUTISMU

Od 18. prosince 2007 je Valnou hromadou OSN vyhlášen 2. duben jako Světový den autismu. Cílem vyhlášení bylo přivést k problematice autismu, poruše postihující desítky milionů lidí celosvětovou pozornost. Snaha o zvýšení informovanosti o této poruše se zaměřuje na odborníky různých profesí, ve světě dosahuje různého stupně či úrovně a vždy souvisí s celonárodní státní politikou. V posledních letech začali řešit problematiku jedinců s autismem a problematiku jejich vzdělávání i naši politici na úrovni ministerstev, a to i v oblasti přípravy budoucích a zvyšování kvalifikace stávajících učitelů.

V následujícím textu popisuji vývoj změn ve vzdělávání jedinců s postižením v posledních letech a z nich vyplývajících požadavků na pedagogy a jejich vzdělání, uvádím některé možnosti získávání a rozšiřování odborných kompetencí pedagogů jedinců s autismem u nás.

2.1 Vzdělávání jedinců s postižením

Proces vzdělávání jedinců s postižením prochází dlouhodobým vývojem. V následujících kapitolách ho budu reflektovat ve spojení s integrativní a inkluzivní pedagogikou.

Všeobecná deklarace lidských práv schválená Valným shromážděním Organizace spojených národů v roce 1948 zaručuje všem dětem právo na bezplatné základní vzdělávání. Vzdělávat se současně stanoví jako povinnost. V České republice je toto právo zajištěno Listinou základních práv a svobod, která je svým článkem 3 součástí Ústavy České republiky.

Vzděláváním dětí s postižením a oblastí speciálního vzdělání vůbec, se začalo výrazněji zabývat UNESCO koncem šedesátých let 20. století. Jeho snahy vyvrcholily v roce 1981, kdy Valné shromáždění OSN vyhlásilo Mezinárodní rok zdravotně postižených osob. V roce 1982 přijalo *Světový akční program na podporu osob se zdravotním postižením* a období od roku 1983 do roku 1992 prohlásilo za Dekádu OSN věnovanou otázkám těchto lidí. Na konci zmíněného období přijalo *Standardní pravidla*

pro zrovnoprávnění příležitostí postižených osob. „Zrovnoprávnění příležitostí“ je definováno jako právo osob se zdravotním postižením na plnohodnotnou účast na všech aspektech života společnosti, právo na rovnoprávné postavení a životní podmínky a právo na rovný podíl na zlepšení životních podmínek plynoucí ze společensko-ekonomického rozvoje. V rámci vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením se klade zvláštní důraz na jejich kvalitní vzdělávání, a to přednostně v běžném školském systému tak, aby se následně tyto osoby mohly uplatnit na otevřeném pracovním trhu (Mezinárodní den osob se zdravotním postižením, 2010).

Všechny snahy UNESCO o zlepšení a prosazení myšlenky rovnoprávného vzdělávání jedinců s postižením vyústily v roce 1994 ve Světovou konferenci speciálního vzdělávání ve španělské Salamance. Ta navazovala na ideje Světové konference uskutečněné roku 1990 Škola pro všechny v thajském Jomtien. Termín „škola pro všechny“ znamenal bez rozdílu postižení, nadání, barvy pleti nebo etnika. Prohlášení ze Salamanky použilo termín „specifické vzdělávací potřeby“ a poprvé hovořilo o inkluzivním vzdělávání (Prohlášení ze Salamanky, 1994).

U nás byly cíle vzdělávací politiky a rozvojové programy pro vývoj vzdělávací soustavy zakotveny v roce 2001 v dokumentu *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha*. (Bílá kniha, 2001).

V roce 2003 rozhodlo Valné shromáždění OSN zahájit práce na Komplexní a úplné mezinárodní úmluvě o ochraně a podpoře práv a důstojnosti osob s postižením. Cílem bylo přispět k plné účasti jedinců s postižením na společenském životě a rozvoji a jejich rovnosti (citace z <http://www.osn.cz/lidska-prava/?kap=42&subkap=50>). V edukační praxi jde o vytváření možností ke vzdělávání, hledání přístupů, metod a forem práce tak, jak je z hlediska postižení pro každého jedince potřebné. Podstatou je učit se žít společně, respektovat různorodost, budovat komunitu. „Základním východiskem je nerozlišování dětí na handicapované a nehandicapované a změna v zaměření na dítě v celé šíři jeho osobnosti a sociálních vztahů, nikoli se zřetelem pouze na jeho postižení.“ (Vítková in Bartoňová, Vítková, 2010a, s. 42).

Kurikulárním dokumentem pro naplňování integrativní a inkluzivní pedagogiky u nás se stal *zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, (školský zákon)*, který upravuje vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky realizace tohoto procesu, vystihuje práva a povinnosti osob při vzdělávání a vymezuje působnost orgánů

státní správy a samosprávy ve školství. Zákon poprvé používá a vymezuje pojem speciální vzdělávací potřeby. Za žáky, které tímto pojmem označuje, považuje žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. V odstavci 2 § 16 specifikuje žáky se zdravotním postižením, kterým „je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.“. Na zákon navazují dvě významné vyhlášky, a to vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Dalším důležitým dokumentem, díky kterému došlo k posílení přístupu k inkluzivnímu vzdělávání, je *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* (2006) (dostupné na <http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/Umluva-ve-sbirce.pdf>), která byla v ČR ratifikována na podzim 2009 (antidiskriminační zákon – zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů) (antidiskriminační zákon, 2009). Jedincům s postižením přiznává právo na inkluzivní vzdělávání na všech stupních a typech škol. Na základě zmíněného dokumentu byl vypracován *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014* a *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* (NAPIV) z roku 2010. Inkluzivní pojetí předpokládá humanizaci školství, „představuje uspořádání ve škole hlavního vzdělávacího proudu způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem žákům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem k jejich aktuálním vzdělávacím potřebám“ (Vítková in Bartoňová, Vítková, 2010a, s. 44). V inkluzivním pojetí je škola otevřena všem, má vlastní pojetí výuky, dítě vnímá a chápe jako svébytnou bytost s vlastní identitou. Usiluje o změnu v přístupu učitele k žákovi, o změnu v komunikaci, vztazích, o změnu v používání organizačních metod, forem práce, didaktických prostředků, hodnocení žáků a dalším (Hájková, Strnadová 2010). Klíčovou pozici v tomto procesu má učitel. Poskytuje takovou podporu a vedení, které zabezpečují individuální potřeby všem dětem a žákům, respektují odlišnosti v průběhu vzdělávání u každého z nich, rozvíjí silné stránky všech jedinců a zejména ochotu k dalšímu vzdělávání se.

Proměna postavení a přístupu pedagogů k edukačnímu procesu dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jedním z předpokladů inkluzivního vzdělávání.

Jejich připravenost a zdokonalování kompetencí v oblasti edukace těchto jedinců je dle Novákové (in Vítková, 2004) jedním z klíčových faktorů úspěšné integrace. Bartoňová a Vítková (2010b, s. 17) uvádějí, že na nedostatek profesionálních zkušeností pedagogů by měly „reagovat instituce v oblasti sekundárního a terciálního vzdělávání, které pedagogické pracovníky, ať již učitele, vychovatele nebo asistenty pedagoga připravují“. Jejich nepřipravenost na práci s těmito žáky může být závažným problémem (Nováková, Vilášková in Bartoňová, Vítková, 2010b).

Se změnou přípravy pedagogů pro inkluzivní vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu počítá i NAPIV.

2.2 Příprava pedagogů dětí a žáků s autismem

„Pro bezproblémové vzdělávání žáka s PAS v běžné škole je nepostradatelný informovaný a proškolený učitel, který volí vhodné vzdělávací postupy, metody, formy, přístupy atd.“ (Bazalová, Srbková in Bartoňová, Vítková, 2010b, s. 308). Edukační proces jedinců s autismem často klade velmi vysoké nároky na pedagogy, a to v jakémkoli typu a stupni školy či školského zařízení. Specifické přístupy, metody a formy práce lišící se podle postižení autismem, podle věku dítěte a žáka řada pedagogů nezná, nemusela je dosud uplatňovat, a proto se často dostává do situace, která je pro ně velmi náročná. Někteří mohou mít obecné povědomí o potřebě uplatňování speciálních vzdělávacích metod a využívání specifických pomůcek, praktickou zkušenost však mnozí nemají. Jejich připravenost na vzdělávací proces často bývá nedostačující. Situace ve školní praxi je proto méně příznivá, neboť „Každý, kdo pečuje o děti s autismem a nerozumí autismu, neodolá-li všem snahám a dobrým úmyslům o integraci a nebere-li ohled na špatnou adaptační schopnost dítěte, postaví dítě do příliš obtížné situace a vyvolá problémy v chování.“ (Gillberg, Peeters, 2003, s. 83).

Dobře připravený pedagog dětí a žáků s autismem je ten, který je schopen jim zajistit adekvátní podporu. Připravenost pedagogů zahrnuje více oblastí. Obecně bývají definovány jako *profesní/profesionální kompetence* (způsobilost) a zahrnují *soubor osobnostních (kvalifikačních) a odborných předpokladů*, které jsou pro úspěšný výkon učitelské profese nezbytné (srov. Průcha, Walterová, Mareš 1996, Hájková, 2005 aj.). V inkluzivním vzdělávání jde však nejen o otázku odborné připravenosti, ale především lidské zralosti, osobního přesvědčení (Hájková, Strnadová, 2010).

Do osobnostních kompetencí patří například vysoká míra kreativity, kritické myšlení, schopnost řešení problémů, schopnost týmové spolupráce, osobní zodpovědnost, schopnost iniciování změn, porozumění (Průcha, 2000). Od pedagoga se očekávají i vysoce rozvinuté emocionálně-kognitivní schopnosti, jako například tolerance odlišnosti, schopnost anticipace, trpělivost, spravedlnost, solidarita, frustrační tolerance a další. Jednou z podmínek optimálního přístupu k jedinci s autismem by i podle Michalové (2011) měly být základní sociálně psychologické dovednosti učitele, jako například schopnost empatie, respekt, umění naslouchat, orientovat se v projevech žáka, umět ho pochválit, otevřeně vyjádřit pozitivní i negativní prožitky, být pro něho partnerem. „Osobnostní kompetence lze chápat jako predispozice, ale musí být i rozvíjeny vzděláváním a tréninkem“ (Průcha, 2002 in Hájková, 2005, s. 65).

Mezi odborné kompetence zahrnujeme kvantitu a kvalitu znalostí v rámci oborové aproby, schopnost jejich aplikace do vyučování, i vlastní pedagogické kompetence. Děti s autismem mají stejné potřeby jako ostatní děti, jen je nedovedou správně signalizovat, a proto je nesmírně důležité, že ten, kdo odpovídá za jejich vzdělávání, musí mít zejména důkladné teoretické znalosti z oblasti autismu, „protože vývoj postiženého autismem není pouze zpomalený, je také jiný. Je speciálně speciální“ (Gillberg, Peeters 2003, s. 82). Odborné kompetence podrobně popisuje Hájková (2005). Patří mezi ně například dovednosti z oblasti strategie učení a vyučování, komunikativní dovednosti, ovládání objektivních nástrojů hodnocení dětí a žáků, schopnost vytvářet a používat nové výukové materiály, podpůrnou diagnostiku, podpůrné plány, ale také hodnocení a reflexi vlastního pedagogického jednání, korekci vlastních názorů, další vzdělávání se, praktická výměna zkušeností. Ve vztahu k autismu by měl pedagog umět rozpoznat příznaky postižení, porozumět jeho definici, způsobu vnímání, myšlení a komunikace jedince s autismem a v závislosti na tom pak způsobu výuky a praktického nácviku (Gillberg, Peeters, 2003). Orientovat se v problematice autismu předpokládá i orientaci v jednotlivých vývojových obdobích u dětí zdravých, neboť: „Znalost vývojové psychologie a porovnání odlišností vývoje dětí zdravých a dětí s vývojovým opožděním je jedinou možnou cestou, jak zmapovat potřeby konkrétního dítěte a nastavit přiměřenou intervenci.“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 26). Edukační proces jedince s autismem je náročný na čas, na uspořádání prostoru, na počet lidí, na pozorovací talent a na cit, který pedagog musí pro tuto práci mít. Jedině pak je schopen pochopit příčiny zvláštností a poruch chování dětí a žáků s postižením.

Podle Gillberga a Peeterse (2003) má být příprava pedagogů jedinců s autismem specializovaná, má zahrnovat tyto aspekty:

- důkladnou teoretickou přípravu,
- praktická cvičení hodnocení dětí s autismem jako základ pro vytvoření individuálního vzdělávacího plánu,
- adaptaci prostředí na postižení, tzn. vytvoření struktury, předvídatelnosti,
- zaměření na funkčnost (funkcionalitu), tzn. důraz na to, co jedinec s autismem bude v životě nejvíce potřebovat, na funkční dovednosti,
- přizpůsobení způsobu výuky autismu.

„Jestliže silný profesionál si přeje pomáhat slabšímu spoluobčanovi, pak se on musí přizpůsobit a ne naopak.“ (Gillberg, Peeters, 2003, s. 86).

Jak vzdělávat dítě či žáka s poruchou autistického spektra, se mohou pedagogové dozvědět více způsoby. Jiné možnosti má pedagog, který se na svoji budoucí profesi teprve připravuje či jeho příprava právě skončila, jiné ten, který působí v roli učitele a svoji profesi již různě dlouho vykonává. Řešením k přípravě tedy mohou být studijní programy v rámci vysokoškolského studia, které by však dle Hájkové (2005) měly být výrazněji všestranné, dále různé typy a druhy kurzů a proškolení v problematice autismu, workshopy, samostudium literatury, vzájemné hospitace pedagogů, ale například i konzultace v zařízeních, která se prakticky problematikou jedinců s autismem zabývají. Podmínkou je však vždy pedagoga vlastní motivace k osobnostnímu profesionálnímu růstu. I další vzdělávání učitelů „je nutné provádět odpovídajícím způsobem, tj. interdisciplinárně, kooperativně a integrativně a navazovat v jejich rámci na dosavadní osobní zkušenosti učitelů“ (Hájková, 2005, s. 72).

V přípravě pedagogů dětí a žáků s autismem je neopominutelná i skutečnost, že dobře připravený pedagog může následně být zdrojem kolegiální kooperace uvnitř školy.

2.2.1 Vysokoškolské studium

Dle Hájkové (2005) by vzdělávání učitelů mělo být chápáno a realizováno jako interdisciplinární. Pedagogem, který se orientuje v potřebách jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, by měl být především absolvent studia speciální pedagogiky. Pedagogické fakulty českých univerzit, například v Praze, Olomouci, Brně, Ostravě, Hradci Králové, Liberci, nabízejí vzdělávací moduly v bakalářských a magisterských

studijních programech, v rámci nichž budoucí speciální pedagogové/učitelé získávají profesní kompetence. Budoucí učitelé všech stupňů škol a různých oborů se během své přípravy na povolání seznamují v předmětu speciální pedagogika (v délce 1 až 2 semestry) se základními poznatky této disciplíny, a v rámci toho jistě i s problematikou autismu.

Například pro studenty Masarykovy univerzity, ale i ostatní zájemce, organizuje zmíněná univerzita volitelný seminář AUTISMUS. Probíhá 1× týdně 2 vyučovací hodiny, přednášejícím je PhDr. Jana Nováková, garantem doc. PhDr. Barbora Bazalová, Ph.D., která seminář v roce 2004 založila (Online kurz Autistického centra PedF MUNI Brno, 2011).

2.2.2 Celoživotní učení

Pedagog, který již vzdělává dítě a žáka s autismem, si svoji odbornost může prohlubovat v rámci celoživotního učení formou dalšího vzdělávání, a to jak formálního tak neformálního (Veteška, Tureckiová, 2008).

Další vzdělávání zahrnuje takové druhy vzdělávání, které prohlubují nebo rozšiřují vědomosti, dovednosti a kvalifikaci jejich účastníků a jsou poskytovány v rámci nebo mimo rámec akreditovaných studijních programů. Uskutečňuje se podle § 60 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Účastník celoživotního vzdělávání není studentem podle zákona o vysokých školách, studium si hradí, o jeho ukončení získává osvědčení.

Již několik let nabízí Katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v rámci celoživotního učení další profesní vzdělávání. Jedná se o kvalifikační studium „Speciální pedagogika v procesu výchovy a vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra“. Primárně je určeno pro pedagogy s dosaženým vysokoškolským vzděláním, na základě dohody je však umožněno i jiným zájemcům. Aktuálně se jedná o studium třísemestrální (pro absolventy speciální pedagogiky dvousemestrální), které je ukončeno závěrečnou zkouškou, jež se skládá z prezentace závěrečné práce a její obhajobou. V naší republice je to jediný univerzitou nabízený vzdělávací modul intenzivně zaměřený na problematiku autismu (Studium Speciální

pedagogika v procesu výchovy a vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra katedry speciální pedagogiky PedF UK, 2012).

V systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků organizoval Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR (od 1. 7. 2011 sloučen s Národním ústavem pro odborné vzdělávání a Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze pod Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV) několikahodinové akreditované vzdělávací programy zaměřené na problematiku autismu. Nabídka se vztahovala zejména k diagnostice autismu, kdy seminář tradičně lektorovala PhDr. Dana Krejčířová, Ph.D. Aktuální nabídka se týká alternativní komunikace jedinců s autismem, kdy kurz Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS) lektorují PhDr. Margita Knapcová, Mgr. Marcela Jarolímová a Mgr. Nataša Alešová, propagátorky zmíněného systému. Vzdělávací programy jsou nabízeny prostřednictvím webových stránek instituce (Vzdělávací nabídka NÚV, 2012).

Na Masarykově univerzitě v Brně lze studovat kurz Poruchy autistického spektra, jehož studijní materiál má multimediální charakter. Kurz je přístupný studentům a akademickým pracovníkům českých vysokých škol a dalším zájemcům o problematiku poruch autistického spektra (Online kurz Poruchy autistického spektra, 2011).

2.2.3 Vzdělávání v nestátních neziskových organizacích

Nejnámější českou organizací, která se široce věnuje problematice autismu, je APLA (Asociace pomáhající lidem s autismem). APLA ČR sdružuje a zastřešuje veřejně prospěšné organizace, které uplatňují postupy a metody používané při práci s osobami s poruchou autistického spektra uznávané odbornou veřejností. Jejím cílem je propagace a uplatňování vědeckých přístupů k autismu, tomu odpovídajících postupů a metod používaných při práci s osobami s PAS v České republice. V oblasti informování provozuje APLA webové stránky – www.apla.cz a informační portál www.autismus.cz. Uživatelem ochranné známky jsou regionální organizace, které využily možnosti sdílení značky APLA. V současnosti to jsou APLA Praha, střední Čechy, o.s., APLA jižní Čechy, o.s., APLA Vysočina, APLA jižní Morava, APLA severní Čechy.

APLA Praha pořádá již několik let vzdělávací kurzy pro pedagogy. Řada z nich má v současné době udělenou akreditaci MŠMT. Kurzy jsou dvou až třídní, lektory jsou odborní pracovníci APLA. Zájemci o kurz se mohou přihlásit přes [www](http://www.apla.cz) stránky, hradí si

účast. Aktuální ceny se pohybují v rozmezí 2 500,- Kč až 3 500,- Kč. Mezi akreditované kurzy aktuálně patří tyto (dostupné na <http://www.praha.apla.cz/vzdelavani.html>):

- Aspergerův syndrom a vysocefunkční autismus I.
- Aspergerův syndrom a vysocefunkční autismus II.
- CARS - škála dětského autismu I.+II.
- Problematika komunikace u osob s poruchou autistického spektra
- Výchova a vzdělávání dětí s autismem I. - úvodní
- Výchova a vzdělávání dětí s autismem II. - rozšiřující
- Výchova a vzdělávání dětí s autismem III. - pro pokročilé
- Diagnostika dětí s PAS
- Zvládání agrese u dětí s dětským autismem nebo s mentální retardací
- Nácviky sociálních dovedností
- Kurz pro vychovatele školních družin

APLA Praha nabízí i další vzdělávací a jiné aktivity, jejichž nabídku lze průběžně sledovat na webových stránkách sdružení. Také regionální organizace APLA nabízejí pro pedagogy přednášky či semináře k problematice autismu. Bližší informace lze též nalézt na příslušných webových stránkách. Rozsah vzdělávacích akcí však zdaleka nedosahuje nabídky APLA Praha.

Další známou organizací je Občanské sdružení pro pomoc lidem s autismem AUTISTIK. Již řádu let napomáhá realizaci práva na vzdělání a výchovu postižených autismem (dostupné na <http://www.autistik.cz/O-nas>). Organizuje přednášky nejen našich, ale i světových odborníků (např. Schopler, Lansing, Shattock, Berney, Fuentes, Peeters), semináře, praktický výcvik a překlad odborné literatury. Pedagogům tím nabízí možnost prohlubovat své znalosti, získávat nové informace a v důsledku toho rozšiřovat kompetence při vzdělávání dětí a žáků s autismem.

Akreditovanou vzdělávací institucí podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích, ve znění pozdějších předpisů, a zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, je občanské sdružení Rytmus. V rámci poskytovaných služeb provozuje Středisko podpory inkluze, které mj. pořádá vzdělávací kurzy pro učitele a asistenty pedagoga. Nabídku lze nalézt na <http://www.rytmus.org/kurzy>. Rytmus organizoval například v květnu 2012 prakticky orientovaný dvoudenní akreditovaný kurz Jak začleňovat děti s autismem do běžného prostředí. Lektory byli britští odborníci v oblasti inkluzivního vzdělávání Colin Newton a Derek Wilson (více na www.inclusive-

solutions.com). Aktuální nabídka spojená s problematikou autismu se týká kurzu Speciální pedagogika v kostce (Kurzy Rytmus, 2012).

2.3 Speciálněpedagogické centrum

V přípravě pedagogů na edukační proces jedinců s autismem může mít svoji roli i speciálněpedagogické centrum. Legislativní rámec nalezneme v zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, který v bodu 5 § 16 stanovuje, že „speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zajišťuje školské poradenské zařízení“, a vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, jež v § 3 udává, že „mezi školská poradenská zařízení patří speciálněpedagogické centrum (SPC)“. Podle § 116 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, „školská poradenská zařízení zajišťují pro ... školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, ...“.

Speciálněpedagogické centrum poskytuje služby na pracovišti centra, ve škole i v domácím prostředí klienta. Cílovou skupinou jsou děti a mladiství s různými druhy zdravotního postižení, v odůvodněných případech také jedinci se zdravotním znevýhodněním, a dále pak pedagogičtí pracovníci škol a školských zařízení a zákonní zástupci dětí a žáků. SPC jsou zřizována při školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Dělí se podle druhu postižení, na které se specializují, a to na SPC pro klienty s mentálním, sluchovým, zrakovým, řečovým, tělesným postižením, s více vadami, s poruchami autistického spektra. Nejčteněji jsou zastoupena speciálněpedagogická centra zaměřena na poskytování podpory klientům s mentálním postižením. Samostatné SPC pro klienty s autismem je u nás v současné době pouze jedno (Speciálně pedagogické centrum pro děti, žáky a studenty s poruchou autistického spektra při ZŠ Brno, Štolcova 16), podporu těmto klientům pak většinou zajišťují SPC pro klienty s mentálním postižením.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, vymezuje v příloze č. 2 části I. standardní činnosti, jež jsou společné všem SPC. Patří mezi ně například vyhledávání žáků se zdravotním postižením, komplexní diagnostika, tvorba plánu podpory, přímá práce s klientem, konzultace pro zákonné zástupce, pedagogy, pomoc při integraci, nabídka speciálních pomůcek a další. Podle bodu 6) části II. přílohy č. 2 zmíněné

vyhlášky vymezuje centrum poskytující služby žákům s poruchami autistického spektra tyto standardní činnosti speciální:

- a) domácí program – rozvoj funkční komunikace, sociálních dovedností, pracovních návyků, sebeobsluhy, volnočasových aktivit, eliminace problémového chování, práce s rodinou,
- b) příprava na zařazení do výchovně vzdělávacího procesu a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra,
- c) uplatňování metodiky strukturovaného učení, aplikované behaviorální analýzy a jiných; metodické vedení zaměstnanců ve školství, spolupráce s rodinou, konzultace s ostatními účastníky péče,
- d) osvětová činnost,
- e) spolupráce se školskými zařízeními a ostatními účastníky péče, semináře, konzultace,
- f) rodičovské skupiny,
- g) instruktáž, podpůrná skupina, řešení výchovných problémů, sourozenecké vztahy apod.,
- h) nácvik funkční komunikace, sociálního chování a zvládnání náročného chování.

Podle informací dostupných ve statistickém výkaznictví bývá v SPC v největší míře poskytována speciálněpedagogická intervence (tím je myšlena přímá práce s klientem) a činnosti spojené s individuálním poradenstvím zákonným zástupcům a pedagogům. Vzdělávací semináře SPC prakticky nevykazují. V poradenské praxi jsou často diskutovány situace, zda je skutečně možné z důvodu stávajícího personálního zabezpečení zajišťovat všechny vyhláškou nabízené činnosti v požadované míře a rozsahu. Přesto se některým speciálněpedagogickým centrům podařilo či daří vzdělávací semináře nabízet a ke zvyšování profesionálních kompetencí pedagogů dětí a žáků s autismem svoji nabídkou přispět.

3 VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ PLZEŇSKÉHO KRAJE V OBLASTI AUTISMU

Speciálně pedagogické centrum poskytující podporu klientům s autismem v Plzeňském kraji připravilo a v období od září 2010 do listopadu 2011 několikrát realizovalo dva obsahově různé vzdělávací semináře. V následující části tyto semináře popisují, analyzují a vyhodnocují.

Při výzkumném šetření používám smíšené, kvantitativní a kvalitativní, výzkumné přístupy (Švaříček, Šed'ová, 2007). Na základě požadavku zjistit aktuální názory pedagogických pracovníků na vzdělávání v oblasti autismu, jsem použila výzkumné šetření charakteru kvantitativního výzkumu realizované za pomoci techniky dotazníku. Metodou sběru dat bylo použití nestandardizovaných dotazníků. Dva nestandardizované dotazníky vyplnilo 261 pedagogických pracovníků Plzeňského kraje – účastníků seminářů. V obou šetřeních byly respondenty v naprosté většině tytéž osoby, neboť se vyjadřovaly v na sebe navazujících vzdělávacích seminářích. Pro analýzu a interpretaci získaných dat jsem volila metodu systematického porovnávání a analýzu dotazníků, případně metodu přímé citace. Zpětná vazba od účastníků by měla být předpokladem důvěryhodnosti získaných dat, důležitá je i moje interpretace. Technikou k zajištění přenositelnosti získaných dat volím vlastní reflexi, tzn. dokumentuji a reflektuji návrhy, získaná data a jejich analýzu.

Vyhodnocením dotazníků zjišťuji počet proškolených pedagogických pracovníků Plzeňského kraje speciálněpedagogickým centrem ve sledovaném období, jejich názory na kvalitu vzdělávacích seminářů a na potřebnost dalšího vzdělávání v uvedené oblasti. Výsledkem šetření je mj. i návrh optimalizace vzdělávacích seminářů.

Stanovení cílů šetření

1. Zjistit potřeby v oblasti vzdělávání pedagogických pracovníků dětí a žáků s autismem v Plzeňském kraji.
2. Zjistit míru proškolenosti pedagogických pracovníků Plzeňského kraje v oblasti autismu.

Charakteristika dotazníku

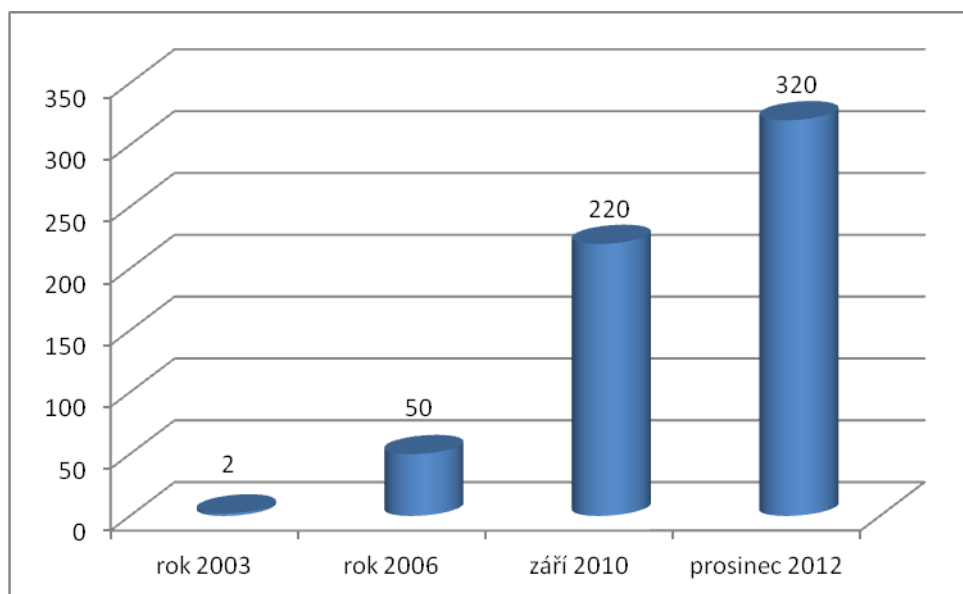
Nestandardizovaný dotazník byl určen pedagogickým pracovníkům, účastníkům vzdělávacích seminářů. Obsahoval tři uzavřené a tři otevřené otázky. Uzavřené otázky zjišťovaly míru spokojenosti s absolvovaným seminářem, respondenti hodnotili číselnou škálou 1 až 5, podobně jako klasifikace ve škole. Otevřené otázky zjišťovaly vlastní potřeby účastníků semináře ve vztahu k edukačnímu procesu jedince s autismem. Podařilo se zajistit 100% návratnost, neboť respondenti dotazník vyplňovali na základě osobního kontaktu, resp. ihned po ukončení semináře. Dotazník byl anonymní.

Výběr účastníků semináře se řídil několika pravidly: nabídka k účasti na semináři byla poskytnuta všem školám v Plzeňském kraji, pedagogičtí pracovníci vzdělávající jedince s autismem byli o seminářích informováni průběžně, konečný výběr účastníků semináře byl ponechán na rozhodnutí jich samotných. Dá se předpokládat, že se jednalo v naprosté většině o pedagogické pracovníky, kteří přímo vzdělávali jedince s autismem. Jejich účast na seminářích byla pravděpodobně dána vlastním rozhodnutím, je však možné, že někteří z pedagogů se semináře účastnili z rozhodnutí druhé osoby (nejspíše ředitele školy). Z uvedeného důvodu se dá očekávat, že dopady či hodnocení přínosu semináře mohou být u jednotlivců různé.

3.1 Speciálněpedagogické centrum Odborné školy, Základní školy a Mateřské školy Zbůch

Ve stejné době, kdy začala vznikat školská poradenská zařízení – speciálněpedagogická centra – vzniklo v roce 1993 jako součást ZŠ a OŠ Zbůch speciálněpedagogické centrum (dále SPC). V té době se věnovalo klientům s tělesným postižením a s více vadami a zaměřovalo se zejména na práci s dětmi a žáky v domovské škole. V roce 2003 byla na základě rozhodnutí ministerstva školství kompetence SPC rozšířena o poskytování podpory klientům s autismem. V SPC vznikla pozice krajské koordinátorky pro PAS, do jejíž náplně práce patřilo a patří mapovat a zabezpečovat adekvátní nabídku vzdělávání těchto jedinců. V současné době jsou klienty SPC nyní OŠ, ZŠ a MŠ Zbůch jedinci s uvedenými typy postižení, tj. klienti s tělesným postižením, s více vadami a s autismem, a to z celého Plzeňského kraje. Ve sledovaném období pracovaly v SPC tři speciální pedagožky a na částečný úvazek sociální pracovníce. V září 2010 SPC evidovalo 370 klientů, z toho 220 s poruchou autistického spektra. Podporu

jim zabezpečovaly dvě ze speciálních pedagožek. Následující graf dokladuje nárůst počtu klientů s autismem před a ve sledovaném období.



Graf 3.1: Vývoj počtu klientů s PAS v evidenci SPC

Jednou ze služeb, které SPC v souladu s vyhláškou 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, nabízí, je spolupráce se školskými zařízeními, do které patří i semináře. Přesto, že vyhláška konkrétně nespecifikuje „vzdělávací semináře pro pedagogy“, bývá tato forma spolupráce pedagogickými pracovníky dětí a žáků s autismem požadována. V praxi je však organizování těchto akcí problematické, neboť kapacita speciálních pedagožek pro klienty s autismem je poddimenzována a jen stěží postačuje na zabezpečování základní podpory (především speciálněpedagogické diagnostiky a přímé intervence u zmíněných klientů a konzultačních návštěv ve školách).

„Právě přetíženost těchto poradenských zařízení je jedním z problémů efektivního vzdělávání žáků s PAS. V porovnání se zahraničím, kde na 1 poradenského pracovníka připadá 20 až 50 klientů, u nás je tento poměr 100 klientů na jednoho pracovníka SPC. Z těchto důvodů pak nemohou dostatečně pružně reagovat na aktuální problémy pedagogů, což často vede k jejich rezignaci na poradenské služby a v konečném důsledku k možnému selhání procesu inkluze“ (Bazalová, B., Budínová, L., Polenský, M., Žampachová, Z. in Havel, J. Filová, H. 2010). Podle analýzy dat ÚIV, kterou realizoval IPPP ČR v roce 2006, se jako optimální počet klientů s autismem v příslušném SPC jeví 24 – 40 na jednoho specialistu (in Michalík, Baslerová, Hanák, 2012, s. 32). Aktuálně

dosahuje počet klientů s autismem na jednu speciální pedagožku zmiňovaného SPC i 170 (pozn. autorky).

3.2 Analýza potřebnosti vzdělávání pedagogických pracovníků v Plzeňském kraji

Potřeba řešit otázku metodické podpory pedagogickým pracovníkům vyplynula z našich dlouhodobých praktických zkušeností speciálních pedagožek pro klienty s autismem. V rámci zajišťování podpory zejména individuálně integrovaným dětem a žákům jsme se ve školách na základě přímých informací ředitelů, učitelů, asistentů pedagoga dozvídaly o jejich nedostatečné informovanosti v oblasti autismu. Pedagogičtí pracovníci při našich návštěvách uváděli, že možnost hovořit s odborníky o problémech, se kterými se při vzdělávání dětí a žáků s autismem setkávají, je velmi malá. Chyběly jim základní znalosti o autismu, často byli bezradní, někdy nespokojení, písemná obecná doporučení neuměli v praxi dostatečně aplikovat. Zaznívaly i názory, že děti či žáci, které ve své škole vzdělávají, do ní nepatří, neboť jejich chování či potíže při zvládnání školních požadavků neodpovídají tomu, co případně znají u dětí s jiným postižením. Z uvedených zjištění vyplynulo, že míru metodické podpory pedagogickým pracovníkům bude nutné ze strany SPC zvýšit. Vzhledem ke kapacitnímu zajištění SPC se jako vhodné řešení naskytlo požádat o finanční podporu z ESF. V letech 2009 až 2012 byly v SPC realizovány dva projekty v operačním programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Jednou z klíčových aktivit projektů bylo organizování vzdělávacích seminářů pro pedagogické pracovníky Plzeňského kraje vzdělávající děti a žáky s autismem.

3.3 Vzdělávací akce

V diplomové práci dále popisují dva obsahově různé semináře, které byly v SPC realizovány, a které lektorovaly speciální pedagožky, odborné pracovnice projektu.

Činnost lektora byla při realizaci vzdělávací akce rozdělena do čtyř fází:

- přípravy a organizace vzdělávací akce,
- realizace vzdělávací akce,
- vyhodnocení – evaluace vzdělávací akce,
- optimalizace vzdělávací akce (Malach, 2003b, s. 54).

3.3.1 Příprava a organizace vzdělávací akce

Při přípravě vzdělávacího semináře bylo nutné zvažovat více skutečností.

Žádná ze speciálních pedagožek SPC, lektorek vzdělávací akce (krajská koordinátorka ani já), dosud neměla praktické zkušenosti s lektorskou činností. Představu o podobě vzdělávacího semináře a jeho průběhu měly, neboť na různých vzdělávacích akcích byly v pozici účastníka.

Odborné předpoklady k organizování vzdělávacího semináře obě lektorky splňovaly. První lektorka – krajská koordinátorka pro PAS je jednou z prvních absolventek kvalifikačního studia Speciální pedagogika v procesu výchovy a vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra na PedF UK Praha. V rámci pravidelných setkávání koordinátorek ČR pro PAS měla a má možnost být průběžně seznamována a dále proškolená jak v legislativě, tak v odborných i praktických otázkách týkajících se autismu, např. Problematika autismu – zdravotní a vzdělávací aspekty. Specifika vzdělávání dětí s autismem (IPPP Praha), Výměnný obrázkový komunikační systém (IPPP Praha). Na počátku sledovaného období pracovala v SPC s klienty s autismem pátým rokem. Druhá lektorka (já) do sledovaného období získala profesní kvalifikaci v oblasti autismu absolvováním vzdělávacích kurzů, např. Výchova a vzdělávání dětí s autismem I, II a III (APLA Praha), Škála dětského autismu – CARS I a CARS II (APLA Praha), Výměnný obrázkový komunikační systém (IPPP Praha), Diagnostika poruch autistického spektra (IPPP Praha). S klienty s autismem pracovala v SPC třetím rokem.

Osobnostní předpoklady a kvality, které jsou s výkonem lektorské činnosti spojeny, a mezi které patří dle Malacha (2003b) široký rozhled, etické vlastnosti, optimismus, takt a klid, didaktická angažovanost, rozhodnost, spravedlnost, tvořivost, flexibilita, smysl pro humor, nemohu sama hodnotit. Jistým ukazatelem jsou výsledky vyhodnocení dotazníků účastníků semináře (kapitola 3.3.3).

Místo pro konání seminářů a vybavení technikou bylo zajištěno v rámci projektu. Semináře se konaly v prostorách SPC v místnosti k tomu určené a vybavené.

O nabídce seminářů se pedagogové dozvídali na webových stránkách SPC, z Instrukcí odboru školství, mládeže a sportu Plzeňského kraje, z osobního kontaktu se speciálními pedagožkami SPC při konzultačních návštěvách ve školách, zprostředkovaně od rodičů, případně při telefonické konzultaci. Na webových stránkách SPC bylo uvedeno místo konání semináře, jeho datum a hodina, délka trvání, stručný obsah, jména

lektorek a také přihláška v elektronické podobě, kterou mohl pedagogický pracovník v případě zájmu vyplnit a odeslat.

3.3.2 Realizace vzdělávací akce

A) Základní seminář – Problematika PAS pro pedagogické pracovníky I.

Cílem semináře bylo seznámit pedagogické pracovníky škol Plzeňského kraje se základními informacemi vztahujícími se k autismu tak, aby měli povědomí o existenci uvedeného postižení, byli schopni orientovat se v základní terminologii, znali symptomatiku postižení a měli konkrétní představu o rozmanitosti projevů chování a jednání jedinců s autismem.

Seminář byl zaměřen teoreticky, kdy aktivní byly více lektorky a účastníci byli převážně v roli posluchačů.

Podle Malacha (2003b) se jednalo o skupinové, vícehodinové, monotematické vzdělávání dospělých, které probíhalo v seminární místnosti vybavené současnými didaktickými technologiemi – notebookem, promítacím plátnem, dataprojektorem, reproduktory, magnetickou tabulí, nástěnkou, dále pak stolem a lavicí pro strukturované učení, skříněmi, nástěnnými věšáky. Uspořádání kancelářských stolů a židlí odpovídalo frontálnímu stylu výuky.

Přípravu techniky na seminář a její obsluhu během semináře si lektorky zajišťovaly samy.

Maximální počet posluchačů byl 18 (podle počtu míst v místnosti).

Délka semináře byla vymezena na 4 hodiny, do jeho organizace byly naplánovány dvě přestávky, jejichž délka byla po vzájemné dohodě upřesněna v úvodu semináře.

Účastníci měli na stolech připraveny propagační materiály SPC (desky s chlopněmi, leták o činnosti SPC, propisovací tužku, vizitky lektorek). V závěru semináře obdrželi informační příručku o autismu, kterou lektorky k tomuto účelu pro pedagogy napsaly, a osvědčení o absolvování vzdělávací akce.

Součástí přednášky lektorek byla prezentace, která tvořila osnovu k přednášenému. Obsahovala:

- představení Speciálně pedagogického centra ZŠ a OŠ Zbůch a stručné vymezení jeho služeb,

- základní informace o autismu – pojmosloví, četnosti postižení, vývoji názorů na vznik a proměny v chápání autismu od poloviny minulého století po současnost, názory na příčiny vzniku,
- podrobnější charakteristiku triády poškození a variabilních rysů,
- tabulku kategorizace autismu a výčet diagnostických jednotek v rámci poruch autistického spektra podle evropské a americké klasifikace.

Účastníci obdrželi prezentaci v tištěné podobě s možností záznamu vlastních poznámek. Smyslem bylo poskytnout jim lepší orientaci v přednášeném tématu, možnost spojovat si promítaný text a výklad s vlastními zápisy a poznámkami tak, aby je mohli následně využít ve své praxi.

Přednáška lektorek byla doplňována motivačním vyprávěním a popisem praktických příkladů z oblasti autismu, a zejména v druhé polovině semináře vlastními krátkými videoukázkami. Ty byly pořízeny v prostředí domovské školy a SPC, některé v domácím prostředí klienta SPC. Ukazovaly možné projevy chování a jednání dítěte a žáka s autismem, například:

- potíže v oblasti přizpůsobivosti demonstrováné afektivním křikem, vztekem a agresí nemluvicí čtyřletou dívkou s nízkou funkčním dětským autismem,
- pohybové stereotypie, počátky napodobovací hry, potíže s ukončením oblíbené aktivity a změnou činnosti u téměř nemluvicího osmiletého chlapce se středně funkčním dětským autismem a přidruženým mentálním postižením,
- způsob komunikace, dodržování společenských norem a pravidel, vnímání a hodnocení sama sebe u dvanáctiletého chlapce s vysoce funkčním dětským autismem,
- nedodržování pravidel společenského chování jedenáctiletým chlapcem s vysoce funkčním autismem,
- navazování kontaktů s vrstevníky a účast ve hře u osmiletého chlapce s atypickým autismem a hraniční mentální úrovní.

Ukázka projevů, resp. slovní výpověď z oblasti specifického zájmu chlapce s Aspergerovým syndromem byla demonstrována prostřednictvím veřejného multimediálního záznamu na webových stránkách iDnes.cz.

V průběhu přednášky měli účastníci možnost pokládat otázky, které lektorky vzápětí zodpovídaly. Poskytování zpětné vazby bylo důležitým sledovaným prvkem ze strany

lektorek. Zejména po zhlédnutí videoukázek se někteří účastníci dotazovali, komentovali viděné, někteří uváděli vlastní zkušenosti ze školní praxe. Mnohé zajímala prognóza postižení, četnost podobných projevů či jejich další výskyt.

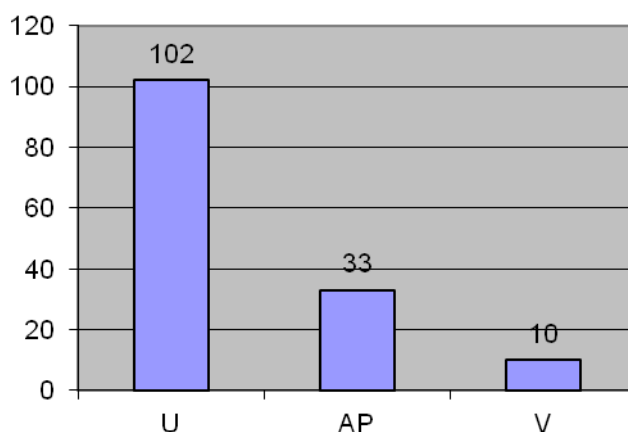
Již v průběhu přednášky byli účastníci seznamováni s odbornou literaturou, kterou měly lektorky připravenou a kterou si mohli v případě zájmu po ukončení semináře zapůjčit.

A1) Vyhodnocení základního semináře

Základní semináře byly realizovány v období od konce září 2010 do listopadu 2011, celkem se konaly 13×.

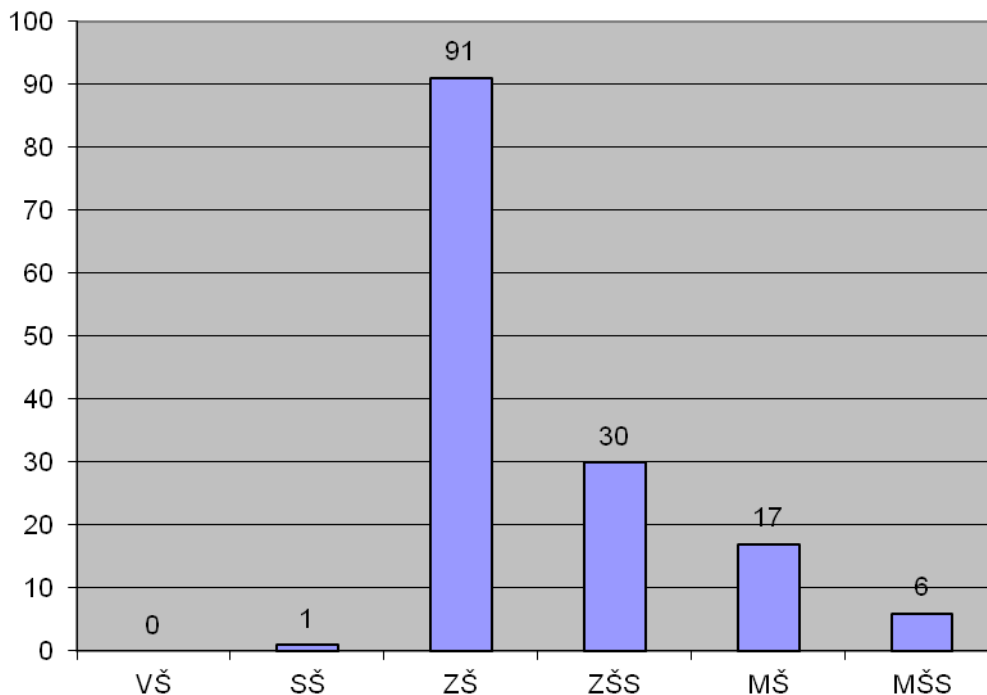
Dvakrát se seminář konal na půdě základní školy. Důvodem byla žádost ředitele/ředitelky o proškolení pedagogického sboru. V tomto případě se ho účastnilo 23 a 28 pedagogických pracovníků.

Celkový počet všech účastníků základního semináře činil 145 pedagogických pracovníků z různých typů a stupňů škol Plzeňského kraje.



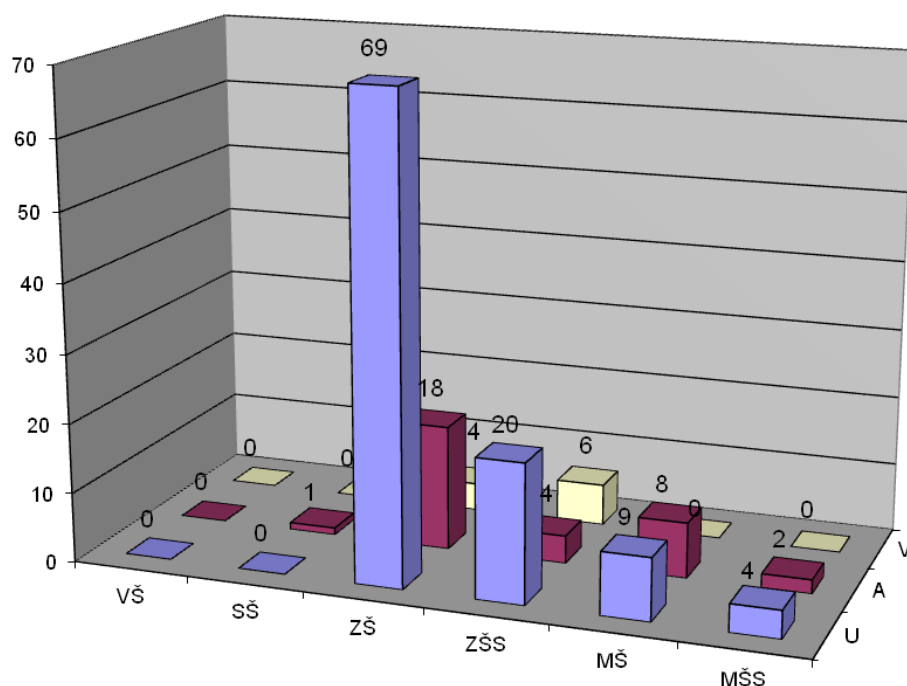
Graf 3.2: Počty účastníků základního semináře podle pracovní pozice (U – učitel, AP – asistent pedagoga, V – vychovatel)

Graf ukazuje zastoupení účastníků podle pracovní pozice. Z celkového počtu 145 pedagogických pracovníků byli nejčetněji zastoupeni učitelé (102). Z nich ve funkci ředitele byli 4 účastníci, ve funkci zástupce ředitele 7, ve funkci výchovného poradce 2. Dále se účastnil jeden školní metodik prevence a jeden učitel plavecké školy. Zhruba třetinově z celkového počtu byli zastoupeni asistenti pedagoga (33), zhruba z desetiny z celkového počtu vychovatelé (10).



Graf 3.3: Počty účastníků základního semináře podle typu škol (VŠ – vysoká škola, SŠ – střední škola, ZŠ – základní škola, ZŠS – základní škola speciální, MŠ – mateřská škola, MŠS – mateřská škola speciální)

Graf ukazuje zastoupení pedagogických pracovníků podle druhů a typů. Nejčetněji byli zastoupeni pedagogičtí pracovníci základních škol (91), nejméně škol středních (1). Tato položka je pro nás podstatná, neboť reflektuje potřebu pomoci a podpory učitelům základních škol. Je ukazatelem toho, že pedagogové v základním školství nejsou dostatečně informováni o problematice autismu a na edukaci žáků s tímto postižením nejsou dostatečně připraveni.



Graf 3.4: Počty účastníků základního semináře podle jednotlivých typů škol a jejich pracovní pozice

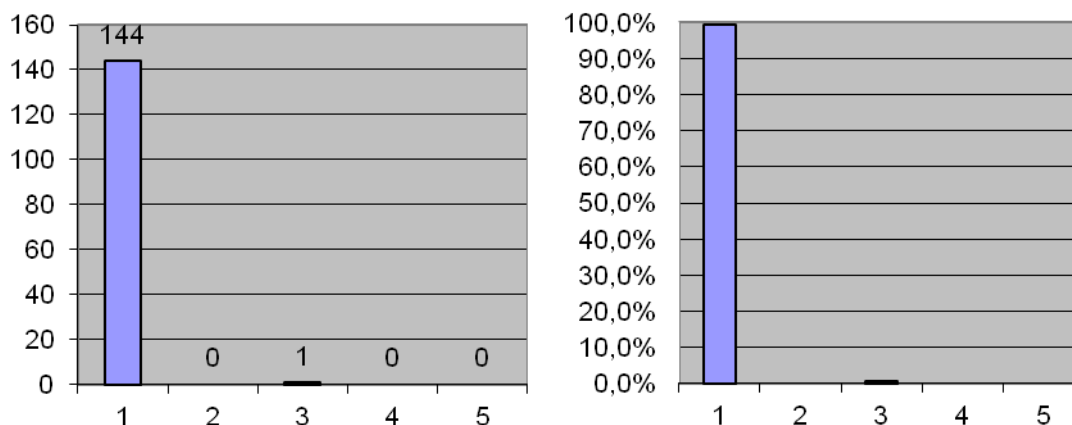
Graf ukazuje výrazně převyšující počet učitelů (69) nad asistenty pedagoga (18) a vychovateli (4) v základních školách. Zjištění odpovídá školní praxi, ve které je hlavním představitelem učitel a podpora asistenta pedagoga je realizována jen u některých z individuálně integrovaných žáků s autismem. Asistent pedagoga bývá jediným pedagogickým pracovníkem u konkrétního žáka, kdežto počet učitelů může být vyšší. I proto se počet asistentů liší od počtu učitelů. U pedagogických pracovníků základních škol speciálních převyšoval počet učitelů (20) počty asistentů pedagoga (4) a vychovatelů (6) ve srovnání se základní školou méně, poměr mezi jednotlivými pozicemi se výrazně snížil, což opět odpovídá školní praxi. V případě mateřských škol je zastoupení učiteli a asistenty pedagoga prakticky vyrovnané (9, resp. 8). Údaj je pravděpodobně ukazatelem toho, že v mateřských školách je pozice asistenta pedagoga spojena s individuální integrací dítěte s autismem častěji než ve škole základní. U mateřských škol speciálních byl počet učitelů ku počtu asistentů pedagoga poloviční (4, resp. 2). Učitelé středních škol zastoupeni nebyli, asistent pedagoga se účastnil pouze jeden. Pedagogové středních škol se zřejmě s problematikou autismu, resp. s potížemi žáka s autismem nesetkávají tak často, případně nemusejí mít potřebu potíže jedince s autismem řešit, a proto se o další vzdělávání nezajímají.

A2) Vyhodnocení dotazníku základního semináře

Následující tři grafy ukazují míru spokojenosti účastníků s absolvovaným seminářem. Respondenti odpovídali na tři uzavřené otázky, hodnotili číselnou škálou, hodnoty odpovídají hodnocení známkováním ve škole, tedy stupnici 1 až 5. Smyslem uzavřených otázek bylo poskytnout lektorkám zpětnou vazbu o celkové kvalitě semináře. Jelikož byla lektorská činnost pro speciální pedagožky první zkušeností, je tento požadavek logický. Jedině na základě zpětné vazby je možné se příště vyvarovat případných chyb a nedostatků a odpovědi respondentů zohlednit.

Otázka č. 1

Jak byli lektori připraveni?

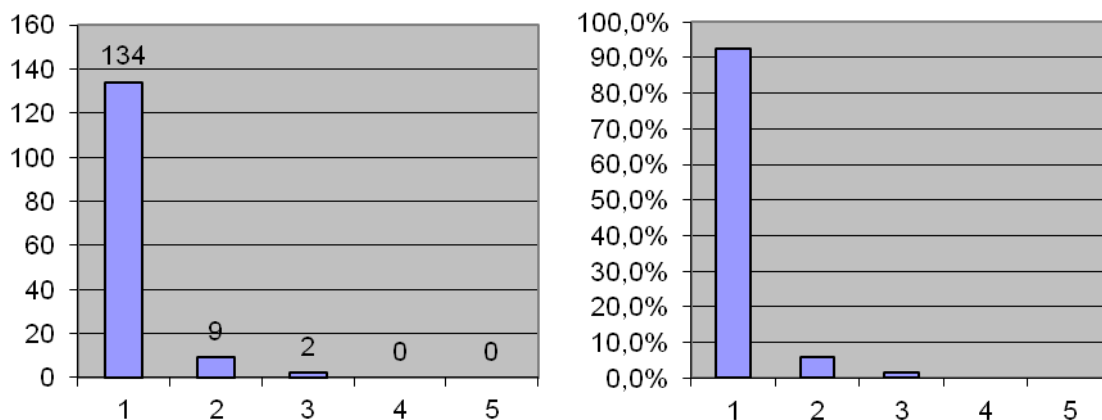


Graf 3.5: Četnost odpovědí účastníků základního semináře (absolutní, relativní) na otázku „Jak byli lektori připraveni?“, hodnocení známkou 1 až 5

Graf ukazuje téměř maximální (99,3%) spokojenost respondentů s připraveností lektorek. Je pravděpodobné, že respondenti do hodnocení zahrnuli například celkové vystupování lektorek, způsob jejich komunikace s nimi, jejich odbornost, zkušenost, tj. osobnostní i odborné kvality. Z celkového počtu 145 respondentů jich hodnotilo 144 známkou 1 a jeden respondent známkou 3.

Otázka č. 2

Jaká byla celková úroveň semináře?

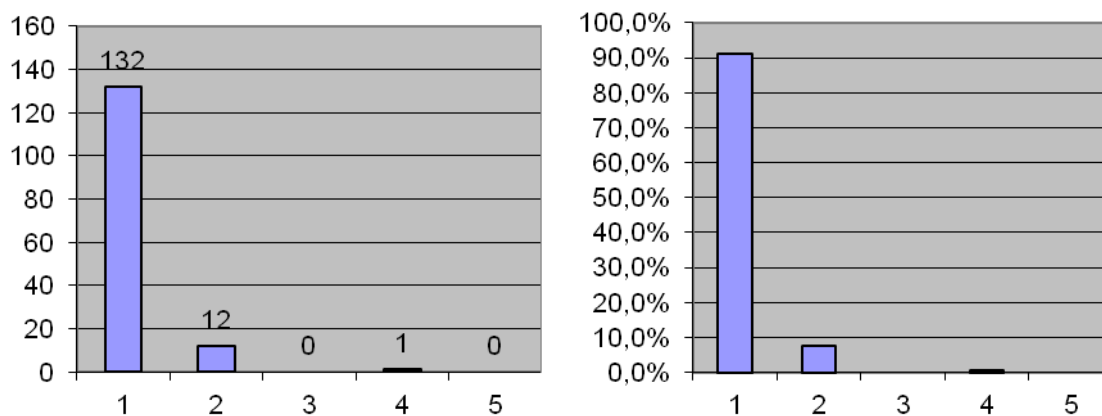


Graf 3.6: Četnosti odpovědí účastníků základního semináře (absolutní, relativní) na otázku „Jaká byla celková úroveň semináře?“, hodnocení známkou 1 až 5

S celkovou úrovní semináře byli jeho účastníci spokojeni v 92,4 %. Známkou 1 hodnotili 134 respondenti, známkou 2 devět respondentů a známkou 3 dva respondenti. Celková spokojenost mohla být ovlivněna nejen zájmem o danou problematiku a přístupem lektorek, ale i celkovou atmosférou semináře, použitými metodami při prezentaci přednášené látky, náladou respondenta. Vliv mohlo mít i to, že jejich účast na semináři byla pravděpodobně dobrovolná a ovlivněna zájmem o tematiku.

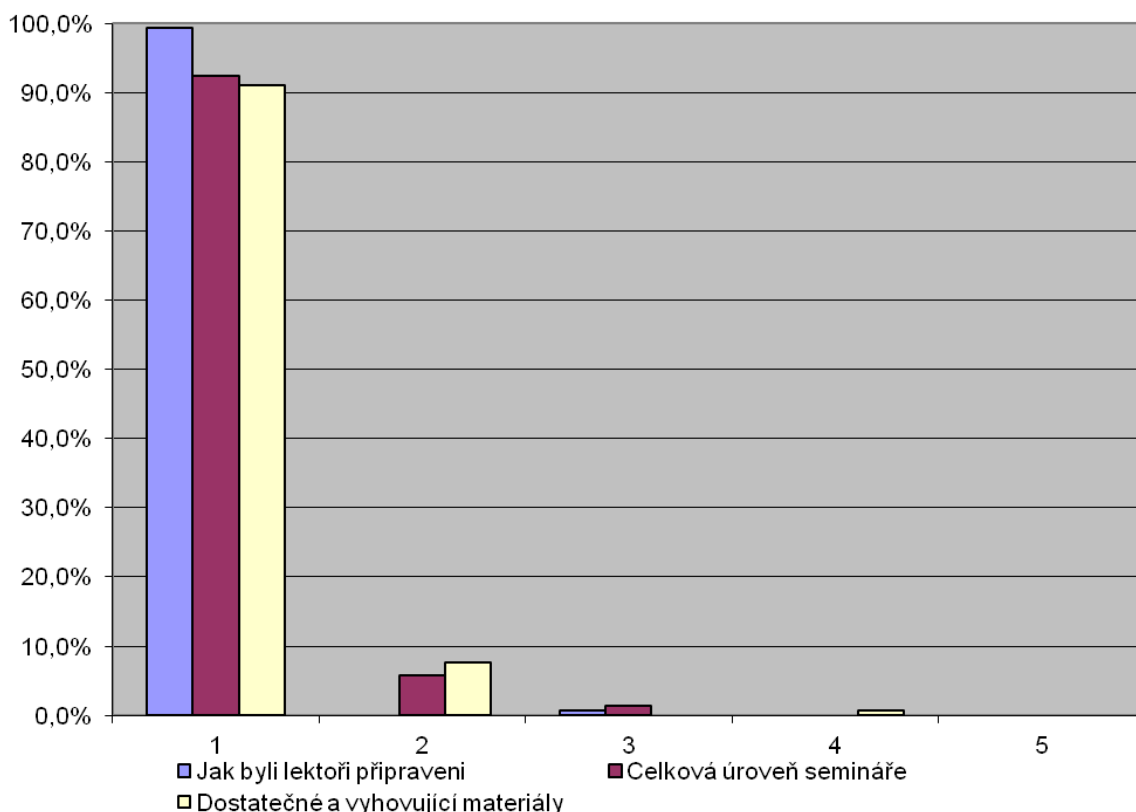
Otázka č. 3

Jak dostatečné a vyhovující byly materiály pro účastníky?



Graf 3.7: Četnosti odpovědí účastníků základního semináře (absolutní, relativní) na otázku „Jak dostatečné a vyhovující byly materiály pro účastníky?“, hodnocení známkou 1 až 5

Jak dostatečné a vyhovující byly materiály, které účastníci semináře obdrželi (propagační materiály, prezentace v tištěné podobě, brožura o autismu pro pedagogické pracovníky), hodnotili 132 respondenti známkou 1, dvanáct respondentů známkou 2 a jeden respondent známkou 4.



Graf 3.8: Relativní četnosti odpovědí účastníků základního semináře – shrnutí, hodnocení známkou 1 až 5

Graf shrnuje názory respondentů na kvalitu základního semináře – na připravenost lektorek, na celkovou úroveň semináře a na poskytnuté materiály. Pozitivní hodnocení ve všech třech sledovaných položkách je zřejmě do značné míry podmíněno vlastním zájmem respondentů o prezentovanou tematiku. Roli může sehrávat i to, že většina z respondentů se, podle vlastního vyjádření, účastnila semináře k autismu poprvé a neměla proto možnost srovnání.

Naprostá převaha kladného hodnocení představuje významný motivační faktor pro lektorky a je povržením jejich adekvátního přístupu k pojetí obsahu semináře a k jeho prezentaci. K zamyšlení vede rozhodnutí jednoho respondenta hodnotit známkou 4 dostatečnost a vhodnost poskytnutých materiálů. Je možné, že toto hodnocení může mít spojení s respondentem, který považoval množství tištěných materiálů (prezentací) za nadbytečné (ve výpovědích níže).

Další tři dotazníkové otázky (č. 4, 5 a 6) byly otevřené. Respondenti se mohli vyjádřit k obsahu semináře, k jeho přínosu pro sebe sama, mohli uvést vlastní požadavky a také náměty pro lektorky. Záměrem bylo zmapovat potřeby pedagogických pracovníků v oblasti edukace dětí a žáků s autismem.

Ke každé otázce jsou uvedeny jednotlivé odpovědi respondentů, počet odpovědí, počet pojmových kategorií, do kterých jsou odpovědi rozříděny (některá odpověď obsahuje více než jednu kategorii, takže počet pojmů celkem může být větší než počet odpovědí). V tabulkách jsou uvedeny tyto pojmové kategorie, počet jejich uvedení v odpovědích účastníků a procento účastníků, kteří daný pojem použili.

Otázka č. 4

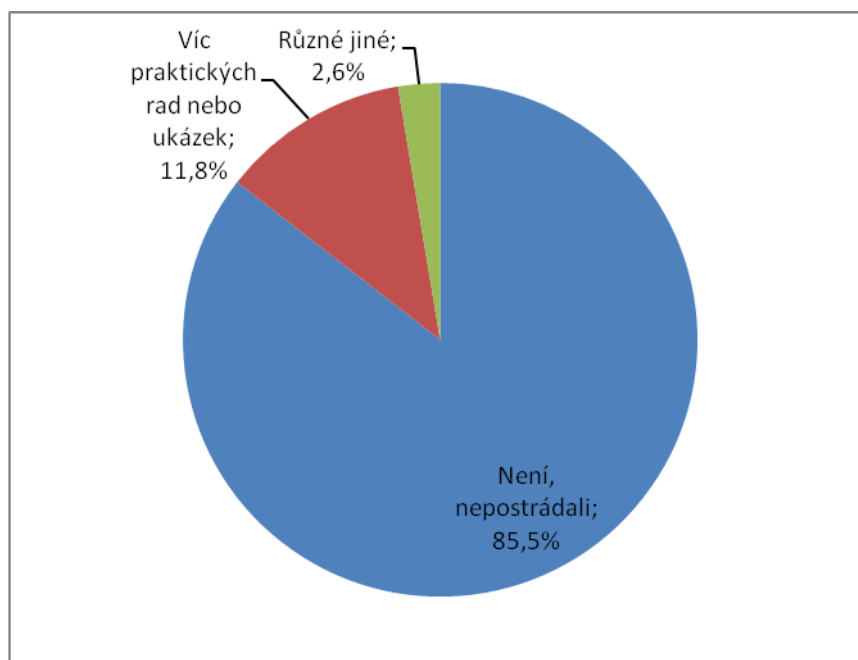
Je něco, co jste na semináři postrádali? (76 odpovědi ze 145 možných)

V následující tabulce jsou souhrnně uvedeny kategorie, do kterých byly zaříděny všechny odpovědi účastníků semináře. Odpovědi na tuto otázku byly poměrně jednoznačné a byly zaříděny každá do jedné kategorie.

Tabulka obsahuje sloupec shrnujících kategorií, počet pojmů (odpovědí) účastníků, procento účastníků, jejichž odpovědi patří do příslušné kategorie. Poslední dva řádky obsahují počet kategorizovaných pojmů a celkový počet respondentů, tedy účastníků, kteří na otázku odpověděli.

	počet pojmů	procent odpovědí
Není, nepostrádali	65	85,5%
Víc praktických rad nebo ukázek	9	11,8%
Různé jiné	2	2,6%
celkem pojmů	76	
celkem respondentů		76

Následující graf zobrazuje procentuální zastoupení odpovědí účastníků v jednotlivých kategoriích.



Graf 3.9: Procenta odpovědí na otázku „Je něco, co jste na semináři postrádali?“

Nyní uvádím přehled jednotlivých odpovědí, které byly použity pro analýzu.

Odpovědi:

Ne. (52×)

Ne – velmi pěkné, děkuji,

Nic, těšíme se na praktické ukázky,

Ne, velmi pěkně připravený seminář.

Ne, uvítám pokračování.

Třídní paní učitelku, více příkladů z praxe, což poskytuje asi druhá část semináře.

Seminář byl velmi dobře připraven, děkuji.

Mně se líbil, splňoval mé očekávání.

Nepostrádala jsem po odborné stránce nic. Jen myslím, že pro oddech měly být 2 krátké přestávky. Toto téma je dost náročné a 2 hodiny v kuse poslouchat je dost dlouhé.

Je zařazeno do dalších praktických a názorných seminářů.

Uvítala bych více ukázek z chování dítěte k popsané specifické poruše, typu apod.

Autismus v pozdějším věku, kdo se starším lidem s autismem bude věnovat v takové míře, jako dětem.

Více praktických rad pro práci s dětmi s poruchou na 2. stupni ZŠ.

Více praktických rad, konkrétní situace.

Více praktických rad pro jednání s dětmi s PAS – obecná pravidla pro chování učitelů a vzájemné spolupráce.

Více ukázek při praktických činnostech.

Seminář byl zaměřen pouze na teorii, praktické činnosti by snad měly být zařazeny příště.

V teorii ne, byly by třeba více ukázek z praxe.

Více praktických ukázek.

Víc příkladů ze zkušeností, víc porovnání chování běžného žáka a žáka s autismem.

Ano, ale to bude na dalším semináři.

Těším se spíše na praktickou část.

Seznámení s odbornou literaturou – orientace, poznámka: odborná literatura byla vystavena na semináři.

Velmi profesionální přednáška, využity byly všechny možnosti k pochopení. Nepostrádala jsem nic.

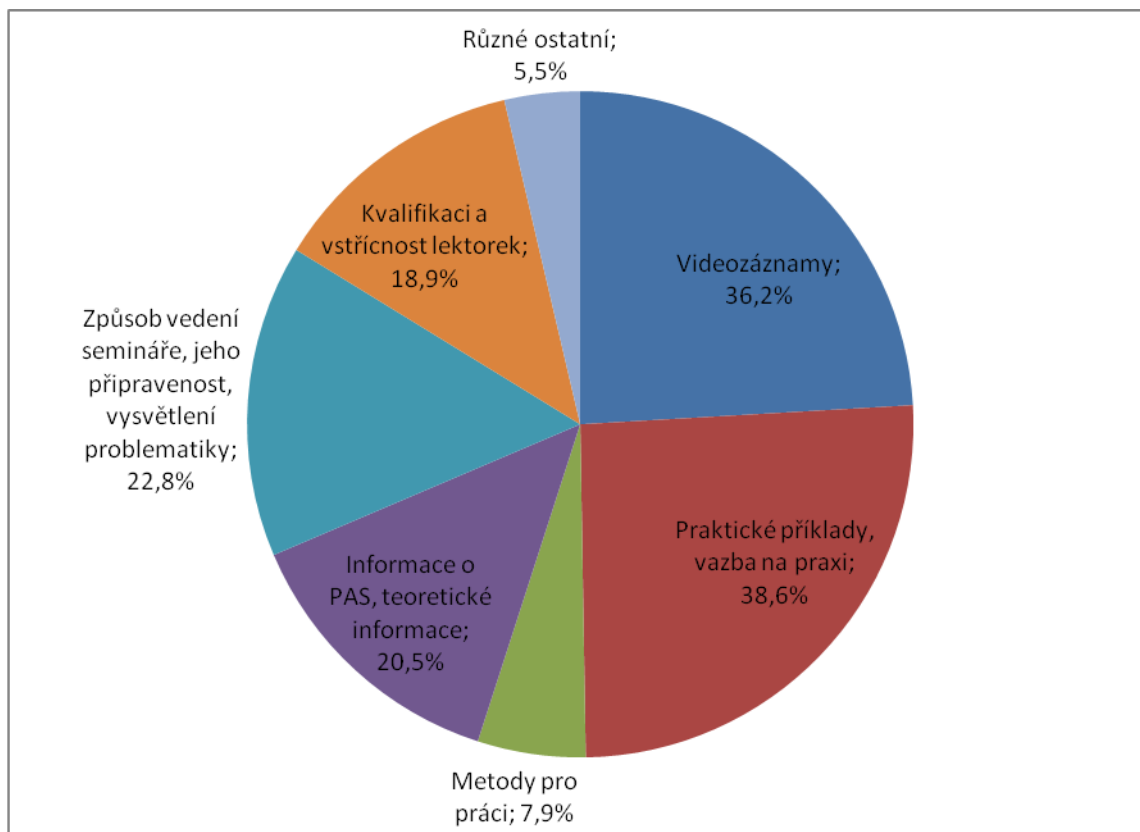
Ne, všeho dostatek.

Otázka č. 5

Co naopak považujete za nejvíce přínosné? (127 odpovědí ze 145 možných)

V odpovědích na tuto otázku uváděli účastníci často více než jeden přínos, tedy ve 127 odpovědích (127 respondentů) se objevilo celkem 191 sdělení o nějakém přínosu (191 pojmů), které byly rozděleny do kategorií (zde celkem 7 významných kategorií).

	počet pojmů	procent odpovědí
Videozáznamy	46	36,2%
Praktické příklady, vazba na praxi	49	38,6%
Metody pro práci	10	7,9%
Informace o PAS, teoretické informace	26	20,5%
Způsob vedení semináře, jeho připravenost, vysvětlení problematiky	29	22,8%
Kvalifikaci a vstřícnost lektorek	24	18,9%
Různé ostatní	7	5,5%
celkem pojmů	191	
celkem respondentů		127



Graf 3.10: Procenta odpovědí na otázku „Co naopak považujete za nejvíce přínosné?“

Odpovědi:

Konkrétní informace na dané konkrétní situace, předání informací mezi účastníky.

Postupné seznamování s problematikou autismu, informace se postupně „nabalovaly“ a proto byl seminář velmi srozumitelný.

Podněty s vazbou na praxi.

Připravené materiály vytištěné z prezentace.

Vše co jsem se dozvěděla.

Obsahový materiál (přiložené písemnosti), ukázky na videu, zkušenost lektorek.

Seznámení s problematikou autismu.

Metody a motivace.

Video.

Video, pomůcky.

Videa, ukázky.

Videoukázky – doplnění teorie.

Videa – komentované ukázky. Setkání (i když zprostředkované) s autistickým dítětem. Ukázky práce i problémů, které nastávají.

Ukázková videa.

Videa s ukázkami autistických dětí.

Nahrávky z videa.

Videoukázky dětí s autismem.

Videa, fotografie, názorný materiál, náhled na problematiku poruch autistického spektra – názorné uvedení do problematiky.

Ukázky pomůcek, videa.

Videoukázky, využití strukturovaného učení i v běžné výuce.

Videa, názorný materiál, zasvěcení do problematiky.

Za nejvíc přínosné považují videozáznamy.

Velmi přínosné byly videoukázky, kde jsme mohli ihned vidět teoretické poznatky.

Praktické ukázky (video).

Videa žáků trpících PAS, pomáhají určit a ukázat jednání těchto dětí.

Za přínosné považují ukázky videí, jak děti v dané situaci reagují.

Praktické ukázky.

Fotografie, videa.

Konkrétní příklady z praxe.

Pomocí počítače praktické ukázky.

Praktické ukázky, zkušenosti.

Praktické ukázky, zkušenosti.

Praktické zkušenosti.

Praktické příklady.

Informace o konkrétním typu poruchy + příklady z praxe.

Praktické informace, ukázky ze života těchto dětí (video), čas na dotazy.

Zajímavé jsou ukázky, můžeme porovnávat.

Získání celkového přehledu o problematice.

Teoretické informace.

Nové poznatky, rozřídění, příklady z praxe.

Seznámení s problematikou autistických poruch, zkušenosti a vstřícný přístup lektorek.

Lepší pochopení problematiky autismu, nové podněty pro práci, seznámení s různými způsoby odměňování u dětí s poruchami AS.

Příklady z praxe, videozáznamy. Vše, co jsme slyšeli, bylo velmi přínosné, zajímavé byly příklady z praxe, ukázky práce s dětmi, pomůcky, diagnostikování.

Vytvoření kompletní představy o popisovaném jevu (videa, fotografie), spojené s praxí.

Motivace, uvědomění si, že klienti mají problém rozhodovat a organizovat.

Těším se na příští seminář. Spousta podnětů pro pochopení chování dětí.

Přínosem bylo pro mne vysvětlení některých situací a přečteného textu Strukturované učení i názvů.

Odborné vysvětlení dané problematiky, ukázka z praxe, příklad, náměty.

Přehlednost, srozumitelnost, videoukázky, odbornost p. lektorek, snaha zodpovědět dotazy, srozumitelnost.

Přehlednost, vysoká úroveň přednášky, která přispěla k dalšímu prohlubování si znalostí o této problematice.

Celý seminář veden na velmi profesionální úrovni a byl pro mě velmi přínosný. Přehlednost, praktické ukázky, příjemné prostředí.

Velmi se mi líbil přístup lektorek, materiály, které jsme dostali.

Profesionalita lektorů, ukazování příkladů z praxe.

Přístup a zkušenosti lektorů, praktické ukázky.

Systém předávání informací, jejich strukturovanost, přehlednost, srozumitelnost.

Přehlednost, vstřícnost lektorek.

Lektorky vycházejí z dlouholeté praxe – vysoká profesionalita, srozumitelnost, jasnost, konkrétnost.

Jasnost informací, připravenost podkladů pro seminář, připravenost lektorek. Oceňuji možnost proškolit větší skupinu ze školy a v našich prostorech, ochotu v tom nám vyhovět. Děkuji.

Příjemné, milé vystupování, zájem co nejlépe odpovědět.

Velmi milý přístup, zajímavá forma pojetí problematiky.

Přístup lektorů, jejich všeobecný přehled, individuální přístup.

Příjemné vystupování, obsažnost, názornost informací.

Vysoce hodnotím profesionální úroveň výkladu, vyloženo s naprostým porozuměním, líbila se mně videa – práce aut. dětí – skvělé!

Odbornost, empatii, milý přístup lektorek. Zajímavé byly ukázky forem chování autistických dětí na videoukázkách.

Vysoká srozumitelnost, názorné ukázky, perfektní kvalita výkladu.

Komunikaci, vysvětlení pojmů

Že se seminář konal.

S kterým typem PAS se setkáváme na ZŠ.

Teoretický přínos.

Dobře připravené propagační materiály.

Výborná materiální připravenost.

Seznámení s problematikou PAS.

Dozvěděli jsme se jak pracovat a komunikovat s dětmi.

Dozvědět se, jak komunikovat s dětmi s PAS.

Chování dětí při autismu, co je pro ně důležité.

Veškeré informace o tom, co vlastně je autismus, jak se takové dítě pozná.

Informace o dané problematice, setkal jsem se s tímto tématem poprvé.

Informace o tolerantnosti a zamyšlení se nad jiným chováním dítěte.

Celý projekt byl pro mne velkým přínosem, vyzdvihla bych praktickou část.

Lektorky mají velmi blízko k praxi, mají velké zkušenosti s dětmi s PAS. Seminář není jen suchá teorie.

Konkrétní rady, pozitivní přístup.

Konkretizace teorie vyplývající z osobní zkušenosti lektorek, videodokumenty.

Priority strukturovaného učení.

Ukázky chování dětí s PAS.

Vše.

Jelikož se s autismem setkávám teprve 3. měsícem, tak pro mě bylo přínosné vše.

Informativnost, strukturu, osvětlení problému, hezký výstup lektorek.

Praktické ukázky – video, materiály + pomůcky nafocené v prezentaci.

Zařazovat děti s autismem do normální třídy a pozitivní motivace pedagoga.

Nové metody práce.

Metody, přiblížení světa autistů.

Metody a formy práce s dětmi s PAS.

Praktické ukázky.

Příklady, projekce.

Ukázky konkrétních dětí.

Naučit se rozpoznat dítě s autismem.

Rozšířené vědomosti k problematice PAS.

Seznámení s testy, čísla diagnózy, podle které jsem si zařadila žáka.

Připravenost přednášejících, propojení s praxí.

Určitě konkrétní příklady z praxe, odkazy na konkrétní materiály.

Všechny potřeby z praxe.

V kostce, komplexně podané informace, ukázky konkrétních situací.

Ukázky konkrétních případů.

Orientace ve formách autismu, ukázky, materiály – textový podklad přednášky.

Následný praktický seminář (konání v blízké době).

Praktické ukázky dětí.

Praktické ukázky.

Video dětí, praxe.

Dobré shrnutí teorie, poučné praktické ukázky činností.

Srozumitelnost, prolínání teorie s praxí, uvádění příkladů z praxe.

Informace a ukázky z praxe, žádné zdlouhavé teorie.

Ukázky využití pomůcek, seznámení s aktuální terminologií, videoukázky.

Konkrétní případy.

Video – praktické ukázky chování dětí – vysvětlení příčin.

Názorné ukázky, videa.

Ukázky pomůcek, autistické chování ...

Ukázky chování žáků na videu, ukázky didaktických pomůcek na fotografiích a vysvětlení práce s nimi.

I v naší škole máme několik autistických dětí; konečně je mi jasné, proč se tak chovají a jak se k nim mám chovat.

Vysoká erudovanost obou lektorek, značná zkušenost, schopnost ji sdělit. Velmi zajímavé byly ukázky skutečné práce s dětmi.

Ukázky z praxe a vlastní postřehy a zkušenosti lektorek. Lektorky měly velice dobře připravené materiály.

Přehlednost semináře, struktura, logičnost, odbornost, příklady z praxe, připravenost materiálů.

Příklady z praxe lektorek, struktura celého semináře.

Nabídka pomoci a spolupráce.

Autismus v dnešní době, žádná stará fakta, lektorky se opíraly o dnešní dobu a nejvíce mě zaujala práce s těmito dětmi, videa, konkrétní příklady.

Pro práci s autisty byly ukázky z praxe, které byly velmi přínosné. Vyzdvihla bych kvalitu a připravenost přednášejících.

Zajímavá videa, příklady z praxe.

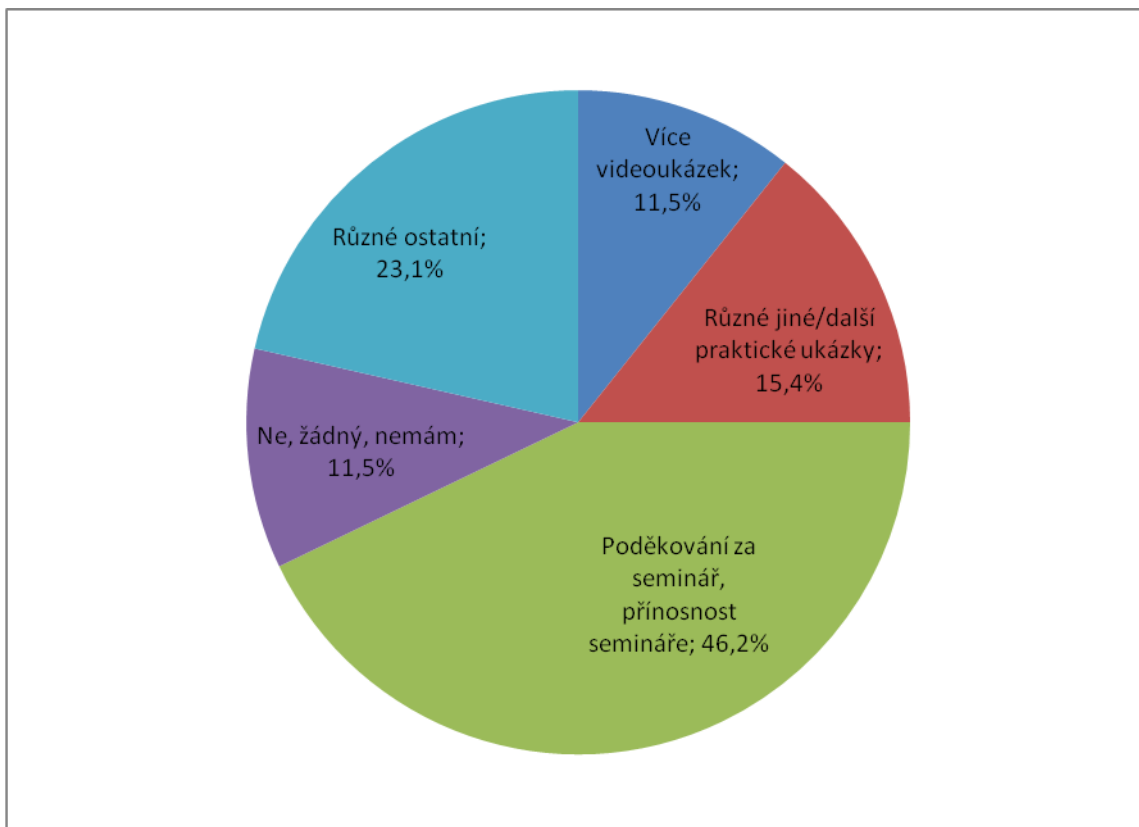
Menší počet účastníků - více prostoru pro dotazy, možnost okamžitého řešení dotazů, to, že lektorky znají konkrétní podmínky, ze kterých účastníci přicházejí.

Otázka č. 6

Máte-li jakýkoliv další podnět, připomínku nebo námět, prosíme, napište: (26 odpovědí ze 145 možných)

K této otázce uvedlo odpověď 26 účastníků semináře s celkem 28 podněty (pojmy).

	počet pojmu	procent odpovědí
Více videoukázek	3	11,5%
Různé jiné/další praktické ukázky	4	15,4%
Poděkování za seminář, přínosnost semináře	12	46,2%
Ne, žádný, nemám	3	11,5%
Různé ostatní	6	23,1%
celkem pojmů	28	
celkem respondentů		26



Graf 3.11: Procenta odpovědí na výzvu „Máte-li jakýkoliv další podnět, připomínku nebo námět, prosíme, napište:“

Odpovědi:

Videa – více ukázek.

Více praktických ukázek – videonahrávek.

Zařadit více praktických ukázek (video) a řešení konkrétních situací.

Natáčení videa ne školního prostředí (výuka v hodinách).

Praktické ukázky s výměnným komunikačním systémem.

Pro krátkodobé praktické činnosti s autisty by byla asi přímá ukázka s prací či hrami dětmi.

Těším se na pokračování, kde bude více praxe.

Chtěla bych vědět více praktických námětů pro práci se žákem s PAS na 1. stupni, kde se střídá velký počet učitelů.

Rozdíl mezi dětským autismem a Aspergerovým syndromem – projevy dětí.

Asi seznam literatury, ale vím, že byl v našem případě v materiálech z SPC.

Děkuji za povzbuzení.

Děkuji za dnešní dopoledne.

Děkujeme.

Děkuji za velice přínosné rady a typy, jak pracovat dále při asistenci.

Děkuji, seminář byl velmi zajímavý.

Těšíme se na další, obohatilo mě to, děkuji.

Těšíme se na další semináře.

Těším se na pokračování.

Určitě uvítám možnost účastnit se na „pokračovacím“ semináři.

Seminář byl velice vydařený a zajímavý.

Myslím, že v rámci úspory by bylo možné vynechat ofocování listů – brožura by stačila.

Seminář byl přínosný. Mohlo by se více šetřit s papírem (měla jsem pocit, že jsem jím zahlcena).

Šetřit papírem.

Zatím mne nic nenapadá.

Ne.

Ne.

B) Navazující seminář – Problematika PAS pro pedagogické pracovníky II.

Cílem navazujícího vzdělávacího semináře bylo seznámit pedagogické pracovníky škol Plzeňského kraje se základními principy a metodami, které je třeba uplatňovat v edukačním procesu dětí a žáků s autismem, seznámit je s metodikou strukturovaného učení. Seminář předpokládal orientaci účastníků v základní terminologii, v symptomatice postižení a variabilitě projevů u různého typu a míře postižení.

Z důvodu rozdílných požadavků při vzdělávání dětí a žáků s autismem vzhledem k jejich věku a mentální kapacitě byl navazující seminář rozdělen zvláště pro pedagogické pracovníky mateřských škol, pro pedagogické pracovníky základních škol a pro pedagogické pracovníky speciálních škol. Na webových stránkách SPC byla u termínů konání tato skutečnost uvedena.

Organizační a technické zajištění bylo stejné jako u základního semináře (viz základní seminář).

Maximální počet posluchačů byl z důvodu potřeby vymezení prostoru pro ukázkové didaktické a metodické materiály snižen z 18 na 15.

Seminář byl teoreticko-praktický. Jeho první část byla převážně teoretická, jeho druhá část více praktická. Způsob vedení umožňoval aktivní přístup a účast posluchačů po celou dobu jeho konání.

Každý účastník měl v úvodu semináře připraveny propagační materiály (opět desky s chlopněmi, leták o činnosti SPC, propisovací tužku, vizitky lektorek, navíc látkovou tašku a stínové pexeso). V průběhu semináře dostávali účastníci v návaznosti na aktuálně přednášené otázky didaktické a metodické pracovní materiály. V závěru semináře obdrželi dvě informační příručky, které lektorky k tomuto účelu pro pedagogické pracovníky připravily. První z nich pojednává o metodách a formách práce s dítětem a žákem s autismem. Druhá, s barevnými fotografiemi, ukazuje úpravu hraček, pomůcek a učebních materiálů a jejich využitelnost v rámci strukturovaného učení. Každý účastník obdržel osvědčení o absolvování vzdělávací akce.

Osnovou k přednášce byla prezentace, účastníci ji obdrželi v tištěné podobě. Obsahovala:

- stručné připomenutí podstatných údajů vztahujících se k autismu,
- část o strukturovaném učení – o jeho vzniku, výhodách, cílech, principech, hlavních zásadách,
- téma motivace a odměny,

- obecná doporučení pro práci s dětmi a žáky s autismem, které lektorky komentovaly podle zařazení účastníků do skupin pro pedagogy různých typů a stupňů škol,
- legislativní podklady pro vzdělávání dětí a žáků s autismem, zejména legislativu pro vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a metodický postup při jeho sestavování,
- vzorovou ukázkou části zprávy z vyšetření fiktivního dítěte, ukázkou části individuálního vzdělávacího plánu, ukázky učebnic a pracovních listů, se kterými žáci ve škole pracují (různé podle typu škol).

Výklad o strukturovaném učení lektorky doplňovaly praktickými ukázkami. Předvedly strukturování (uspořádání) a různé formy vizualizace (zviditelnění) prostoru, času a činností. Téma motivace a odměny doplnily lektorky praktickou ukázkou možných způsobů použití jak motivace, tak odměn. Společná diskuse byla zařazena po analýze zprávy z vyšetření dítěte, kdy si sami pedagogové vyzkoušeli přípravu části individuálního vzdělávacího plánu. Pedagogové základních škol na konkrétních výukových materiálech (textu v učebnici, pracovních listech) hledali možné obtíže z pohledu žáka s autismem. Následně tyto materiály upravovali tak, aby obdobné potíže napříště nevznikaly.

Přednáška lektorek byla podle potřeby doplňována motivačním vyprávěním, popisem praktických příkladů a vlastními videoukázkami z edukačního procesu dětí a žáků s autismem. Ty byly pořízeny ve třídách domovské školy, v prostředí SPC a ve třídě běžné základní školy. Účastníci viděli:

- skupinovou práci se žáky s autismem ve třídě 1. stupně základní školy praktické,
- individuální práci speciální pedagožky/lektorky podle strukturovaného učení a s využitím alternativní komunikace s pětiletou dívkou s dětským autismem v rámci ambulantní péče v SPC,
- žáka s Aspergerovým syndromem vzdělávaného formou individuální integrace s podporou pedagogické asistence ve 2. ročníku základní školy při výuce matematiky a hudební výchovy.

Tato v pořadí třetí ukáзка byla příkladem dobré praxe. Demonstrovala odpovídající přístup k žákovi, adekvátní reakce učitelky i asistentky pedagoga a klidný průběh vyučovacího procesu v plnopočetné třídě. Pedagogům navíc nabídla pohled zejména na

nápadnosti v motorice, ve vyjadřování zmíněného žáka, na jeho způsob řešení náročnějších situací a také na zvládnání výukových situací oběma pedagogy.

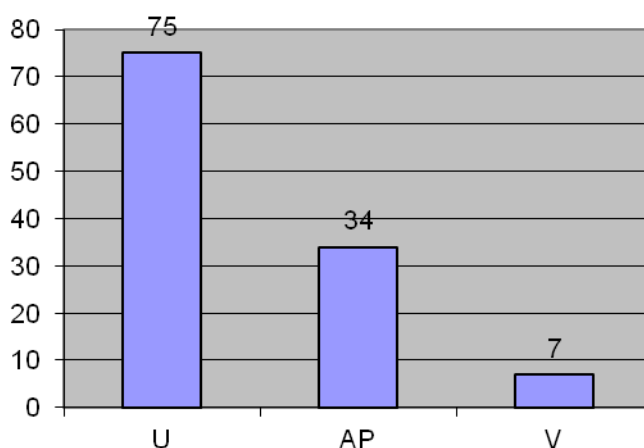
Již v průběhu přednášky byli účastníci seznamováni s odbornou literaturou, která byla k nahlédnutí a kterou si mohli v případě zájmu zapůjčit.

B1) Vyhodnocení navazujícího semináře

Seminář byl realizován v období od konce ledna 2011 do listopadu 2011, celkem se konal 11× v sedmi termínech.

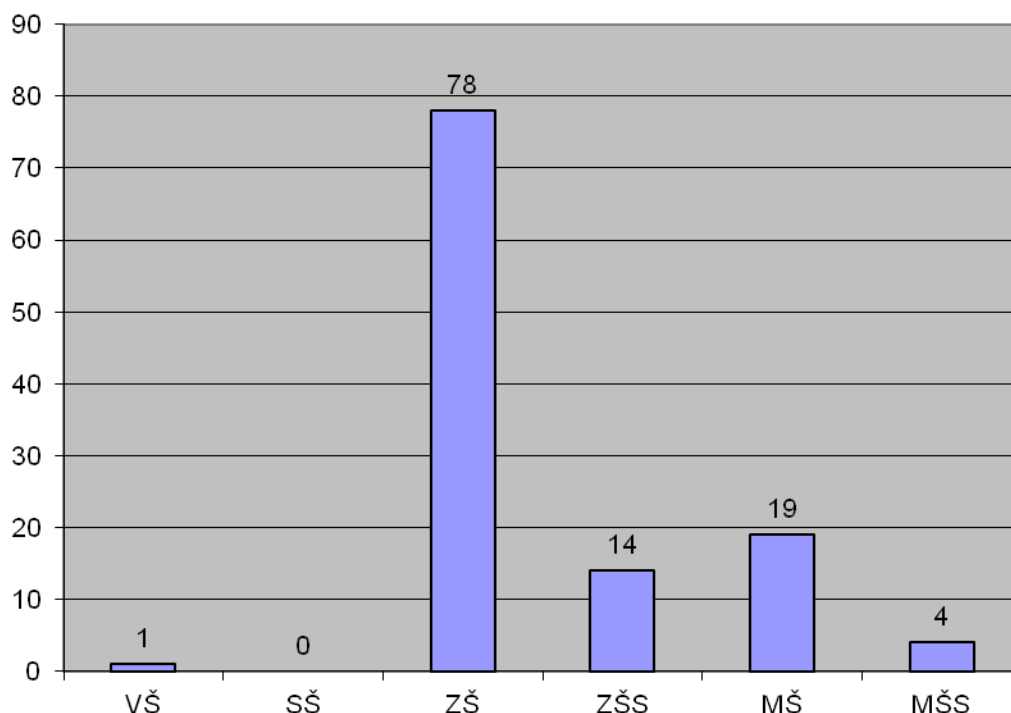
Na žádost ředitele/ředitelky školy se seminář konal dvakrát na půdě základní školy, kde se ho účastnila část pedagogického sboru (16 a 21 pedagogických pracovníků).

Celkový počet všech účastníků navazujícího semináře činil 116 pedagogických pracovníků z různých typů a stupňů škol Plzeňského kraje.



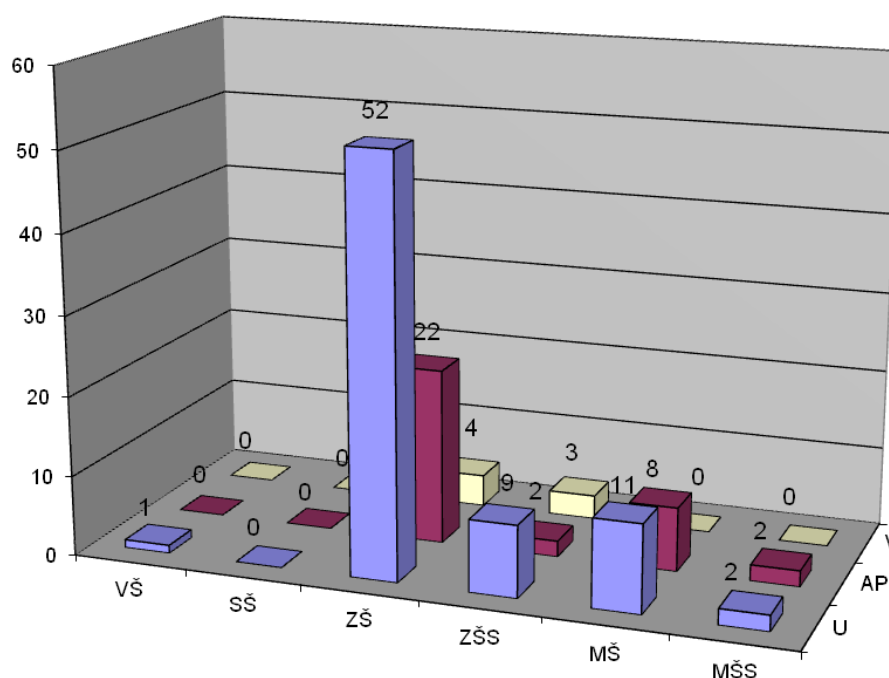
Graf 3.12: Počet účastníků navazujícího semináře podle jejich pracovní pozice (U – učitel, AP – asistent pedagoga, V – vychovatel)

Graf ukazuje zastoupení účastníků podle pracovní pozice. Z celkového počtu 116 pedagogických pracovníků byli nejčastěji zastoupeni učitelé (75). Z nich ve funkci ředitele byli 4 účastníci, ve funkci zástupce ředitele 1. Neúčastnil se žádný výchovný poradce, metodik prevence či pracovník v jiné funkci. Asistenti pedagoga byli zastoupeni v počtu 34 osob, vychovatelů bylo 7.



Graf 3.13: Počty účastníků podle typu škol v navazujícím semináři (VŠ – vysoká škola, SŠ – střední škola, ZŠ – základní škola, ZŠS – základní škola speciální, MŠ – mateřská škola, MŠS – mateřská škola speciální)

Graf ukazuje zastoupení pedagogických pracovníků podle druhů a typů. Nejčetněji byli zastoupeni pedagogičtí pracovníci základních škol (78). Následovali pedagogové mateřských škol (19), dále základních škol speciálních (14) a mateřských škol speciálních (4). Navazujícího semináře se zúčastnil jeden vysokoškolský pedagog. Nejvyšší zastoupení pedagogických pracovníků základních škol opět reflektuje jejich potřebu řešit otázku edukace žáků s autismem. Potřeba získat praktické znalosti a dovednosti je ukazatelem toho, že pedagogové v základním školství často neznají specifické formy a metody práce vhodné pro žáky s autismem nebo je neumějí uplatňovat.



Graf 3.14: Počty účastníků jednotlivých typů škol a jejich pracovní pozice v navazujícím semináři (VŠ – vysoká škola, SŠ – střední škola, ZŠ – základní škola, ZŠS – základní škola speciální, MŠ – mateřská škola, MŠS – mateřská škola speciální; U – učitel, AP – asistent pedagoga, V – vychovatel)

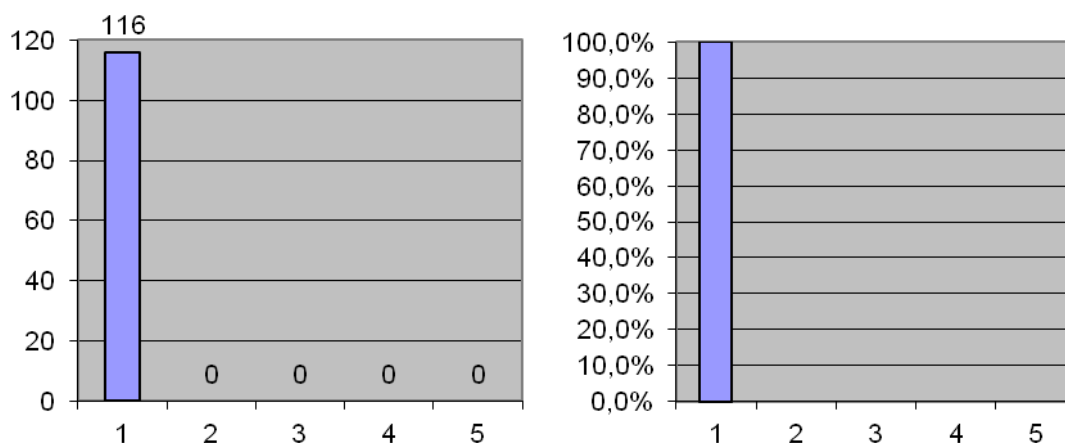
Graf ukazuje počty a rozložení účastníků podle typu školy a pozice v ní. Nejčetnější zastoupení učitelů základních škol (52) je pochopitelné, neboť základních škol je v naší školské soustavě nejvíce. Počet asistentů pedagoga (22), resp. jejich celkové množství k počtu učitelů, může být dáno i jejich situací ve škole. Řada z nich uvedla, že často právě oni zabezpečují všechny vzdělávací potřeby žáka přesto, že by měli vždy pracovat podle pokynů konkrétního učitele. Asistent pedagoga je ve vzdělávání jedinců s autismem často klíčovou osobou. Zejména v základních školách se podílí na rozvíjení přiměřeného vztahu k druhým a přiměřené sociální komunikace, na rozvíjení pracovního chování, na zprostředkování učebních požadavků a mnohém dalším. Znalost problematiky autismu je stejně důležitá jako týmová spolupráce se všemi pedagogy. Ze základních škol se účastnili i 4 vychovatelé. Učitelů mateřských škol se zúčastnilo 11, asistentů z mateřských škol bylo 8. Ze základních škol speciálních byli nejvíce zastoupeni učitelé (9), dále vychovatelé (3) a teprve pak asistenti (2). Z mateřských škol speciálních se účastnili 2 učitelé a 2 asistenti pedagoga. Výjimečná byla účast 1 vysokoškolského pedagoga.

B2) Vyhodnocení dotazníku navazujícího semináře

Míru spokojenosti účastníků s absolvovaným seminářem ukazují následující tři grafy. Respondenti odpovídali na tři uzavřené otázky, hodnotili číselnou škálou – známkami 1 až 5 jako při klasifikaci ve škole. Odpovědi na uzavřené otázky měly lektorkám poskytnout zpětnou vazbu o celkové kvalitě semináře. Respondenti hodnotili připravenost lektorek, celkovou úroveň semináře a jeho materiální zabezpečení. Získaná data budou zdrojem pro optimalizaci vzdělávacího semináře.

Otázka č. 1

Jak byli lektori připraveni

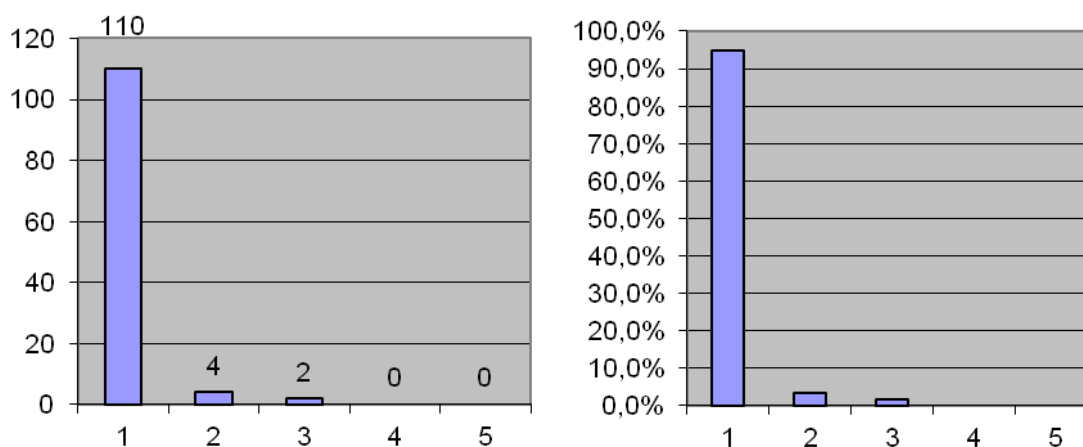


Graf 3.15: Četnosti odpovědí účastníků navazujícího semináře (absolutní, relativní) na otázku „Jak byli lektori připraveni?“, hodnocení známkou 1 až 5

Graf ukazuje 100% (116 respondentů) spokojenost s připraveností lektorek. Ve statistice bývá výsledek 100 % podezřelý, v našem případě však může odrážet maximální zájem respondentů o téma vzdělávacího semináře. Způsob, jakým lektorky prezentovaly nové metody a formy práce, se opíral o jejich vlastní zkušenosti, o maximální názornost a o praktická cvičení. To vše mohlo mít pozitivní vliv na hodnocení respondenty.

Otázka č. 2

Jaká byla celková úroveň semináře?

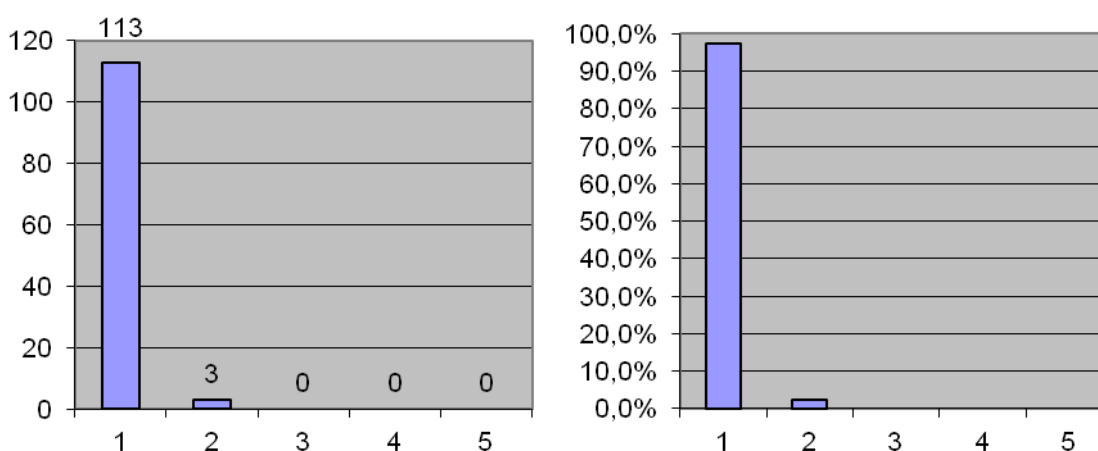


Graf 3.16: Četnosti odpovědí účastníků navazujícího semináře (absolutní, relativní) na otázku „Jaká byla celková úroveň semináře?“, hodnocení známkou 1 až 5

S celkovou úrovní semináře byli jeho účastníci spokojeni v 95 %. Známkou 1 hodnotilo 110 respondentů, známkou 2 čtyři respondenti a známkou 3 dva respondenti. Spokojenost mohla být ovlivněna nejen zájmem o danou problematiku a přístupem lektorek, ale i atmosférou semináře, použitými metodami při prezentaci přednášené látky, náladou respondentů.

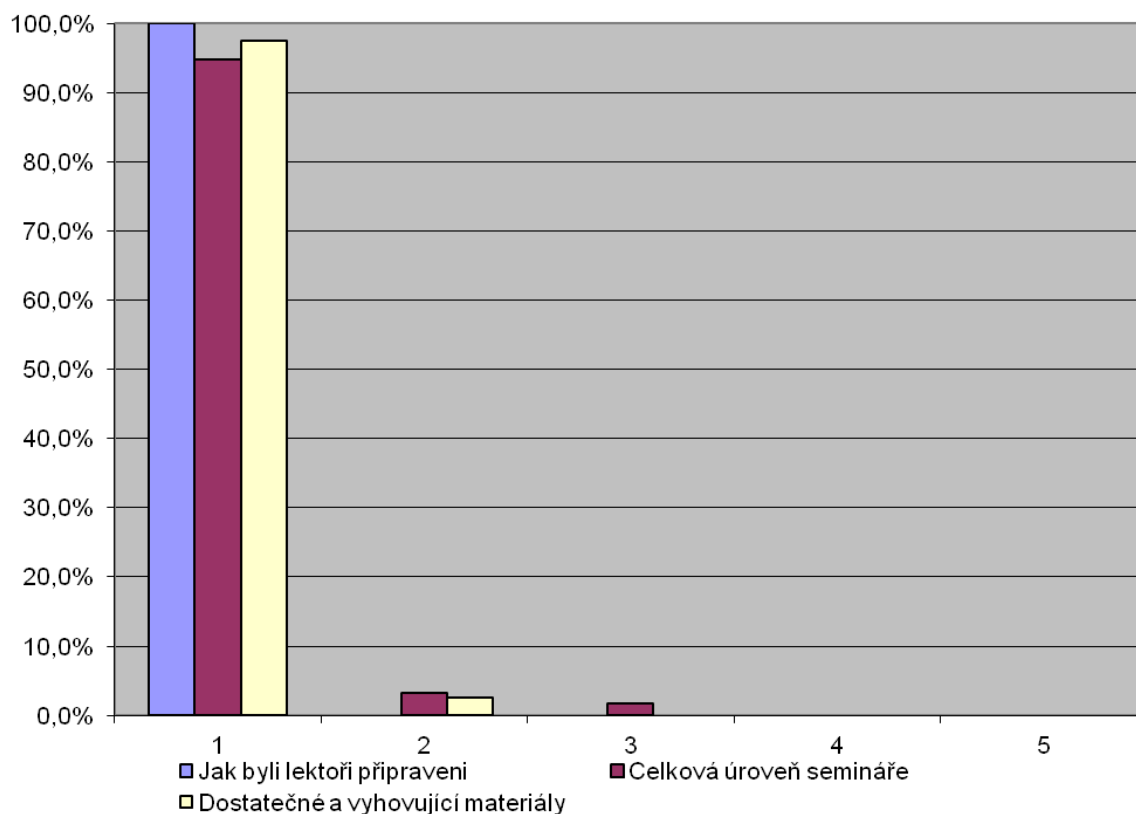
Otázka č. 3

Jak dostatečné a vyhovující byly materiály pro účastníky?



Graf 3.17 Četnosti odpovědí účastníků navazujícího semináře (absolutní, relativní) na otázku „Jak dostatečné a vyhovující byly materiály pro účastníky?“, hodnocení známkou 1 až 5

Graf ukazuje téměř 100% spokojenost s poskytnutými materiály. Tuto otázku hodnotilo 113 respondentů známkou 1 a tři známkou 2. Na pozitivní hodnocení mělo pravděpodobně vliv i to, že respondenti obdrželi kromě propagačních materiálů a tištěné prezentace i metodické materiály a didaktické materiály (například ukázkou denního režimu, odměňovacího systému, upravené pracovní listy), se kterými v praktické části pracovali.



Graf 3.18: Relativní četnosti odpovědi účastníků na navazující seminář – shrnutí, hodnocení známkou 1 až 5

Graf shrnuje názory na kvalitu navazujícího semináře. Ukazuje maximální (100%) spokojenost respondentů s připraveností lektorek a téměř maximální spokojenost s jeho celkovou úrovní (95 %) a poskytnutými materiály (97,5 %). Pozitivní hodnocení ve všech sledovaných oblastech je opět významným motivačním prvkem pro lektorky. Zároveň je ukazatelem toho, jakým způsobem je vhodné organizovat prakticky zaměřený vzdělávací seminář k autismu.

Další tři dotazníkové otázky (4, 5 a 6) byly otevřené. Respondenti se mohli vyjádřit k obsahu semináře, k jeho přínosu pro sebe sama, mohli uvést vlastní požadavky a také

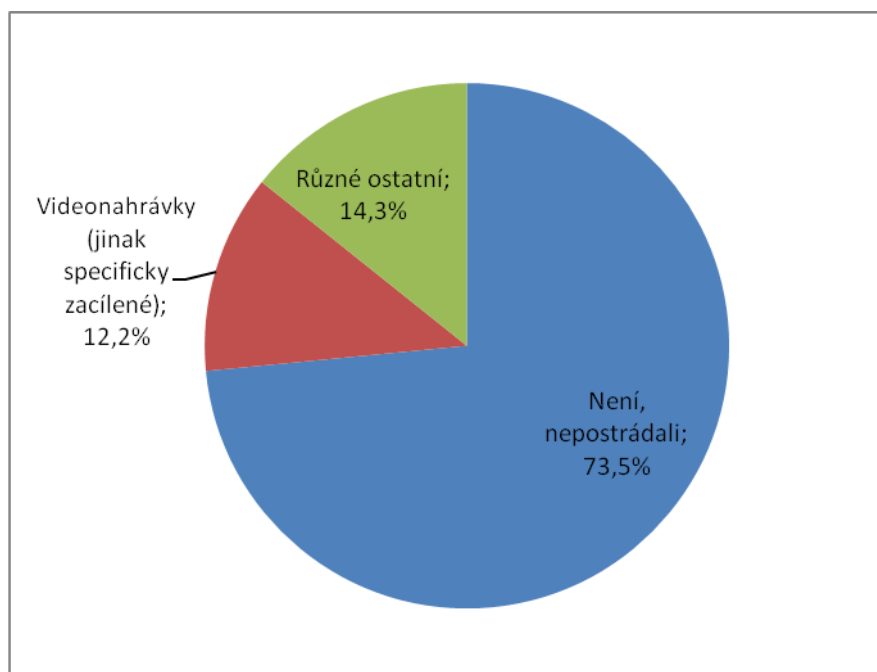
náměty pro lektorky. Záměrem bylo zmapovat potřeby pedagogických pracovníků v oblasti edukace dětí a žáků s autismem, zejména v oblasti praktické výuky.

Ke každé otázce jsou uvedeny jednotlivé odpovědi respondentů, počet odpovědí, počet pojmových kategorií, do kterých jsou odpovědi rozříděny (některá odpověď obsahuje více než jednu kategorii, takže počet pojmů celkem může být větší než počet odpovědí). V tabulkách jsou uvedeny tyto pojmové kategorie, počet jejich uvedení v odpovědích účastníků a procento účastníků, kteří daný pojem použili.

Otázka č. 4

Je něco, co jste na semináři postrádali? (49 odpovědí ze 116)

	počet pojmů	procent odpovědí
Není, nepostrádali	36	73,5%
Videonahrávky (jinak specificky zacílené)	6	12,2%
Různé ostatní	7	14,3%
celkem pojmů	49	
celkem respondentů		49



Graf 3.19: Procenta odpovědí na otázku „Je něco, co jste na semináři postrádali?“

Odpovědi:

Ne. (24×)

Ne, byla jsem s průběhem semináře a informovaností velice spokojena.

Uvítala bych záběry z hodin, popř. z práce s autistickými dětmi (video).

Ne, vše bylo řečeno.

Opět jsem nic postrádala.

Nepostrádala jsem nic.

Ne, seminář byl velmi výstižný.

Ne, dle mého mínění byla jeho náplň naprosto dostačující.

Ne, byl veden odborně!

Nahlédnout do odborných publikací nebo vidět – hmatatelně – pomůcky autistů pracovní listy.

Na dotazy vždy vyčerpávající odpověď.

Obsah semináře byl vyčerpávající.

Více ukázek z vyučování.

Více příkladů na videu.

Nic mě nenapadá.

Více ukázek o autismu – jednotlivé případy.

Video s prací s žákem ZŠ.

Videonahrávky situací.

Více konkrétních praktických doporučení.

Nic jsem nepostrádala, vše bylo super.

Vůbec nic.

Dostačující informace.

Škoda, že jsem se o semináři dozvěděla na poslední chvíli, byli by se určitě chtěli účastnit i další kolegové.

Nejsem si vědoma.

Více akce.

Možná rady, co dělat když ... Jak se zachovat.

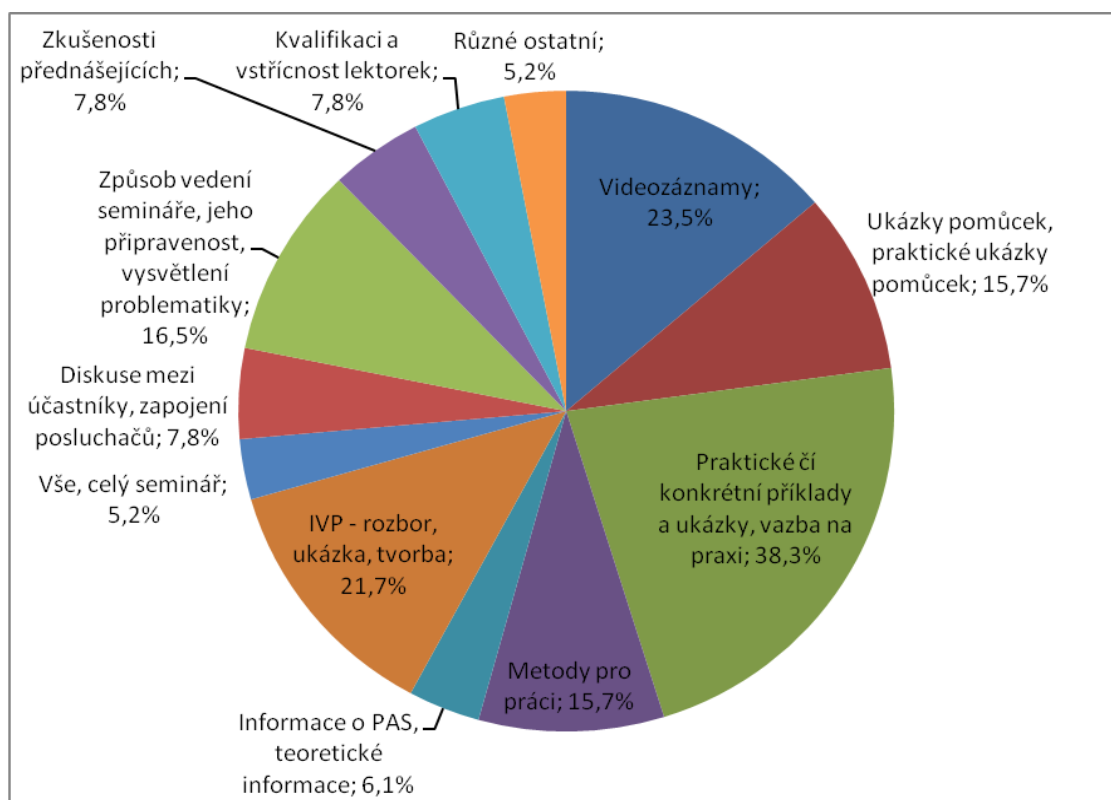
Seminář splňoval mé požadavky. Děkuji.

Pokud poslouchám, nestačím zapisovat – možnost listu s obsahem semináře.

Otázka č. 5

Co naopak považujete za nejvíce přínosné? (115 odpovědí ze 116)

	počet pojmu	procent odpovědí
Videozáznamy	27	23,5%
Ukázky pomůcek, praktické ukázky pomůcek	18	15,7%
Praktické či konkrétní příklady a ukázky, vazba na praxi	44	38,3%
Metody pro práci	18	15,7%
Informace o PAS, teoretické informace	7	6,1%
IVP - rozbor, ukázka, tvorba	25	21,7%
Vše, celý seminář	6	5,2%
Diskuse mezi účastníky, zapojení posluchačů	9	7,8%
Způsob vedení semináře, jeho připravenost, vysvětlení problematiky	19	16,5%
Zkušenosti přednášejících	9	7,8%
Kvalifikaci a vstřícnost lektorek	9	7,8%
Různé ostatní	6	5,2%
celkem pojmů	197	
celkem respondentů		115



Graf 3.20: Procenta odpovědí na otázku „Co naopak považujete za nejvíce přínosné?“

Odpovědi:

Rozbor IVP.

Tvorba IVP – konkrétní příklad. Úprava materiálů pro dítě. Diskuze mezi účastníky.

Zkušenosti, které paní lektory mají.

Konkrétní příklady, popis ve třídách zvládnutí určitých situací.

Praktické informace.

Možná diskuse, doplňující otázky. Otevření a upřímná komunikace. Vstřícnost.

Diskuze.

Možnost dotazů a konzultace, prakticky využitelné poznatky.

Vše.

Řešení konkrétních situací.

Konkrétní zkušenosti.

Praktické ukázky.

Videozáznam z práce s dětmi, praktické ukázky pomůcek.

Zkušenosti přednášejících – pomůcky, fotodokumentace.

Vizuální stránka. Připravenost!!!

Laskavý a milý přístup.

Konkrétní ukázky, včetně videa.

Zcela konkrétní příklady. Video – jak se s dítětem pracuje. Možnost další spolupráce.

Doplnění teorie praktickými ukázkami a zkušenostmi.

Konkrétní podněty pro další práci, náměty pro práci s dětmi.

Nejzajímavější byli pomůcky, individuální plán, o kterém jsem vůbec nic nevěděla.

Konkrétní pomůcky pro děti.

Praktické ukázky – práce s dítětem, pomůcky k výuce.

Vše, protože mám ve třídě autistu, tak mi bylo úplně vše přínosné pro svoji další práci.

Výborná prezentace obou lektorek.

Praktické ukázky pomůcek, nápady na výrobu, konkretizování a navedení správného postupu při práci s jednotlivým dítětem.

Za nejvíce přínosné považuji ukázky pomůcek a videoprojekce.

Názorné pomůcky, dostatečně vysvětleno, jak s dětmi pracovat.

Konkrétní příklady, ukázky, video.

Videoukázka.

Videozáznam, konkrétní pomůcky.

Lektorky – příprava, prezentace a doplňování se.

Informace z praxe.

Výborná příprava lektorů.

Návod na vypracování IVP, společná diskuze.

Praktickou ukázkou tvorby IVP.

Vytištěné prezentace, ukázkový materiál, ukázková videa.

Doplnění individuálního plánu

Konkrétní rady a praktické ukázky.

Celý seminář – přehledný, chronologicky seřazený.

Konkrétní ukázky, IVP, konkrétní příklad – záznam autisty.

Praktické vyzkoušení – např. IVP z textu. Námět motivace s žetony.

Výborné je řešení konkrétního problému, zapojení posluchači do urč. věcí. Těž výborná výměna zkušeností.

Ukázky jak formou videa, tak na papíře.

Příprava a práce s IVP.

Rozšířil se mi obzor v této oblasti pedagogiky.

Videoukázky.

Všechny informace byly přínosné, nejvíce info k tvorbě IVP.

Ukázky individuálního plánu.

Jak vytvořit ind. vzděl. plán.

Konzultace s ostatními ped. pracovníky, výměna zkušeností.

Konkrétní situace a postupy v práci s autisty.

Konkrétní příklady.

Ukázky – motivační hodnocení, zákazové karty apod. Diskuze.

Že lektorky mají mnoho zkušeností, dokážou vysvětlit každou otázku.

Video, osobní zážitky a zkušenosti jak lektorů, tak ostatních.

Spojení teorie s konkrétními příklady z praxe.

Konkrétní věci, ukázky, diskusi.

Informace a různé příklady.

Konkrétní případy.

Názorné ukázky, diskusi a praxe.

Příprava IVP, praktická ukázka pracovních listů.

Příklady z praxe.

Objasnění IVP.

Velmi dobrý návod, jak vypracovat IVP, který nám činí strašné potíže.

Pomůcky, vypracování IVP.

Věci z praxe. Praktické ukázky.

Možnost konzultovat problémy z vlastní praxe.

Řešení aktuálních problémů.

Pomůcky, informace o IVP plánu a jeho tvorbě. Chválím klidný, příjemný, vlídný přístup lektorek.

Práce s IVP, ukázka pomůcek.

Praktické návody, konkrétní zkušenosti.

Praktické ukázky.

Ukázky pomůcek, praktické ukázky.

Celkový průběh semináře mi velice vyhovoval, přínosné pro mě bylo naprosto vše.

Praktické ukázky. Ukázky vytvoření IVP pro žáky s PAS.

Ochota, písemný materiál.

Dobrý výklad.

Ukázka materiálů.

Praktické ukázky.

Konkrétní náměty, názornost.

Videoukázka, info k IVP, ukázka materiálů.

Odpovědi na dotazy, ukázky, pomůcky, IVP, motivace.

Konkrétní ukázky, vypracování IVP.

Zkušenosti!! Tvorba IVP.

Praktické rady pro práci. Vyjasnění, jak děti s PAS vidí a chápou učebnice a prac. listy.

Pozitivní betonový systém.

Informace k IVP, ukázky z praxe, ukázky materiálů.

Ukázky z praxe.

Přehlednost materiálu, prezentaci s posloupností, milý přístup lektorek a jejich vstřícnost. Děkuji.

Videoukázky, tvorba IVP.

Ukázky konkrétních pracovních materiálů, videa. Strukturování dne pomocí obrázků.

Praktické ukázky z vyučování.

Video.

Schopnost reagovat na otázky a přizpůsobit průběh semináře. Info týkající se praktických problémů.

Vlastní zkušenosti lektorek, informace o dětech s Aspergerovým syndromem, informace k IVP.

Praktické ukázky, strukturované učení.

Konkrétní ukázky a materiály (pomůcky), kt. lze využít při práci. Žetonový systém, plán hodiny.

Videoukázky.

Praktické ukázky z práce s dítětem.

Názorná ukázka dětí. Kartičky, forma odměn.

Líbila se mi stručnost semináře – ukázky – projekce. Lepší nadhled do problematiky.

Propojení teoretické roviny semináře s praktickými příklady. Možnost reagovat dotazem přímo v průběhu semináře. Odbornost a způsob výkladu, prezentace problému.

Vše.

Praktické ukázky.

Praktické ukázky, veškeré informace.

Strukturované vyučování

Zajímavé a přínosné bylo vše. Děkuji Vám. Otázka autismu – konkrétně Aspergerův syndrom.

Osobní zkušenosti lektorek s klienty s PAS, ukázky z práce s těmito dětmi. Informace o strukturovaném učení.

Ukázky konkrétních situací a práce s dětmi s PAS, jejich reakce – videoukázky, reakce lektorek na konkrétní dotazy.

Podrobnost, pochopení PAS, práce v hodině.

Ukázky z praxe, práce s autistickým dítětem.

Konkrétní videa s žáky s PAS.

Využití zkušeností z praxe. Uvedení znaků jednotlivých typů PAS.

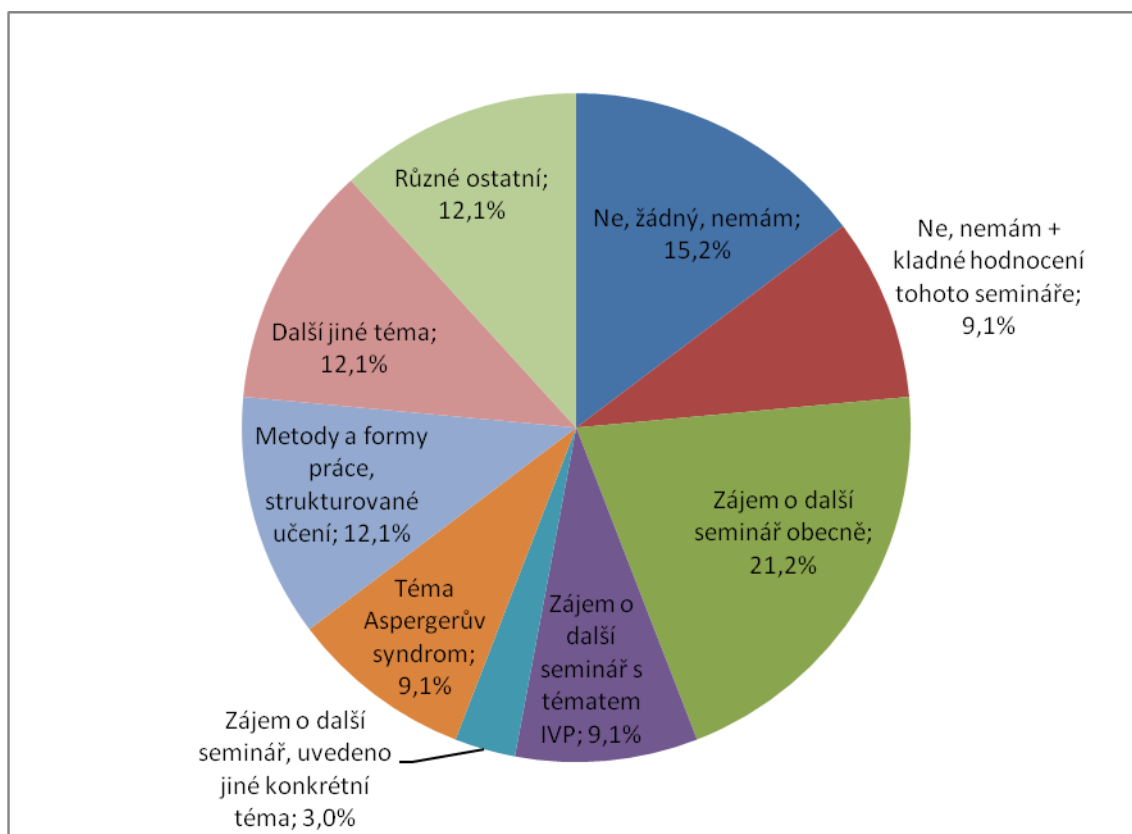
Názorné ukázky – videa. Kategorizace problematiky.

Otázka č. 6

Máte-li jakýkoliv další podnět, připomínku nebo námět, prosíme, napište:

(33 odpovědí ze 116)

	počet pojmu	procent odpovědí
Ne, žádný, nemám	5	15,2%
Ne, nemám + kladné hodnocení tohoto semináře	3	9,1%
Zájem o další seminář obecně	7	21,2%
Zájem o další seminář s tématem IVP	3	9,1%
Zájem o další seminář, uvedeno jiné konkrétní téma	1	3,0%
Téma Aspergerův syndrom	3	9,1%
Metody a formy práce, strukturované učení	4	12,1%
Další jiné téma	4	12,1%
Různé ostatní	4	12,1%
celkem pojmů	34	
celkem respondentů		33



Graf 3.21: Další podněty, připomínky, náměty

Odpovědi:

Ne. (5×)

Názorných ukázek o práci s dětmi by mohlo být více.

Zařadit více audiovizuálních ukázek z praxe.

Uvítáme další setkání.

Těšíme se na příští.

Další seminář.

Další seminář k autismu.

Zájem o další seminář.

Nabídku dalších seminářů.

Další seminář k IVP.

Seminář k tvorbě IVP a metodám práce.

Ano – navazující seminář + příprava IVP.

Metody, formy práce.

Metody práce.

Téma Aspergerův syndrom.

Asperger – konkrétní rada ke konkrétnímu dítěti.

Cokoliv týkající se Asperg. syndromu, spolupráce – integrovaný žák – učitel.

Modelace vyučování pro 2. stupeň.

Komunikace dítěte v kolektivu, kolektivní hry.

Práce s dětmi v MŠ (individuální).

Seminář jak pracovat s klienty.

Strukturalizace učení, konkrétní situace s klienty.

Více informací o strukturovaném učení.

Návrhy činností k odpočinku ve třídě – při učení, při integraci.

Při nějakém dalším problému s dítětem zda se můžeme okamžitě obrátit o radu.

Možnost individuální praxe.

Mnohokrát děkuji, velmi přínosný seminář.

Seminář se mi velice líbil.

Děkuji.

3.3.3 Vyhodnocení – evaluace vzdělávací akce, interpretace dat

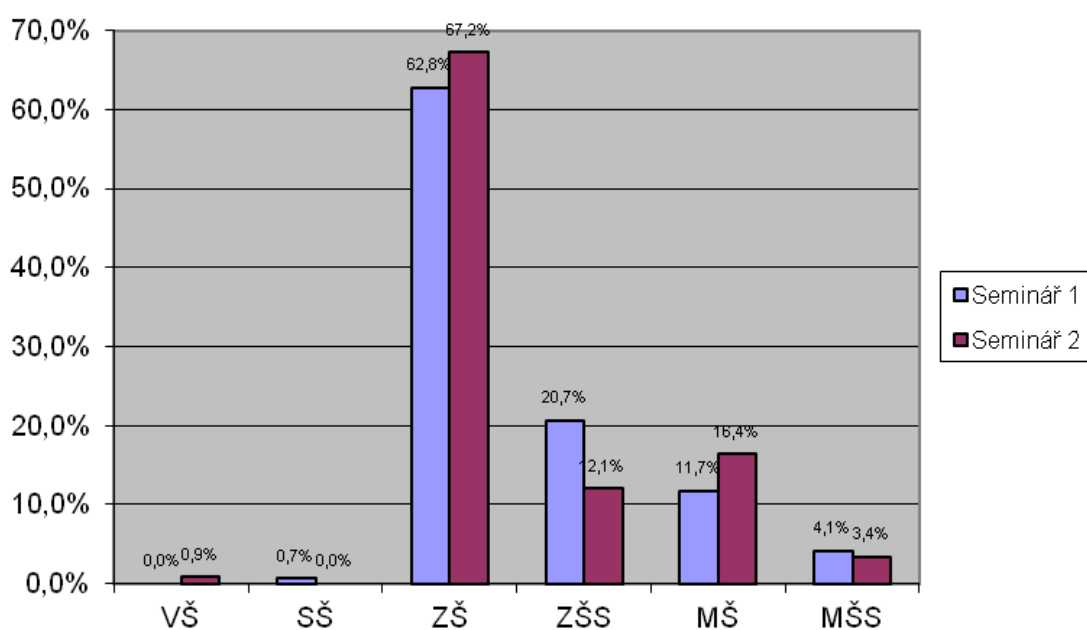
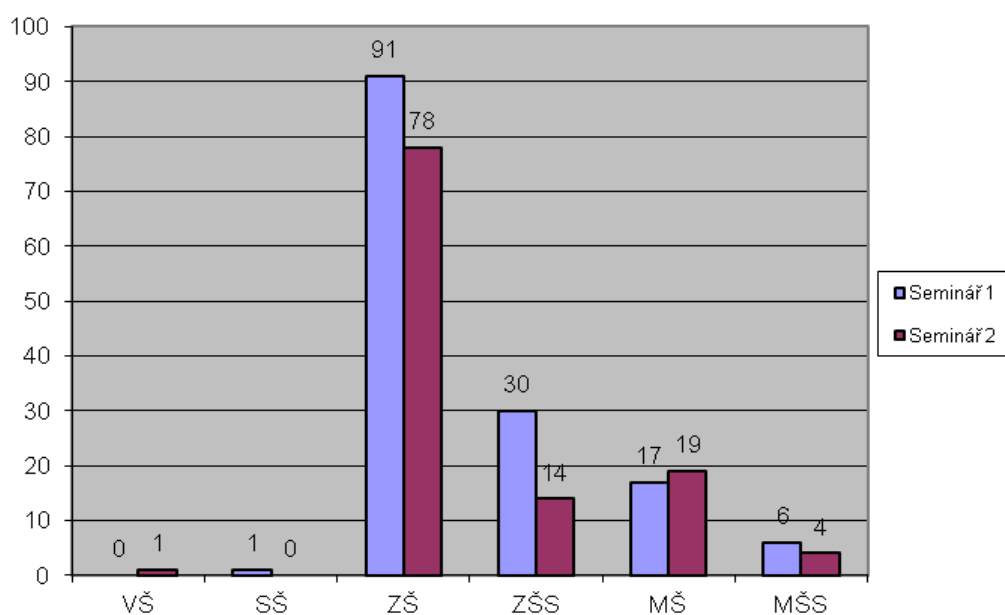
Prostředkem k hodnocení vzdělávacího semináře respondenty byl nejčastěji používaný prvek pro hodnocení – dotazník. Respondenti ho vyplňovali ihned po skončení akce, jejich hodnocení tedy bylo první reakcí a vyjadřovalo spíše rovinu osobní spokojenosti s absolvovaným vzdělávacím seminářem. Přesto, že podle výsledků šetření byla spokojenost účastníků velmi vysoká, není zárukou, že jim pomohla vyřešit problémy, se kterými se v praxi setkávají a aktuálně je řeší. Nicméně spokojenost účastníků s celkovým průběhem vzdělávacího semináře, jejich zapojení, je jedním z významných předpokladů celkové efektivity.

Efektivita vzdělávacího programu a spokojenost účastníků jsou však rozdílné věci. Efektivitu, resp. výsledný efekt nemůžeme jednoznačně vymezit. Chybí nám přesně měřitelné výstupy v chování účastníků v další edukační praxi a následně také přesně změřitelné (třeba i ekonomické) přínosy, které vznikly v důsledku realizovaného semináře. Měření efektivity v oblasti pedagogiky je obecně velmi složitá záležitost.

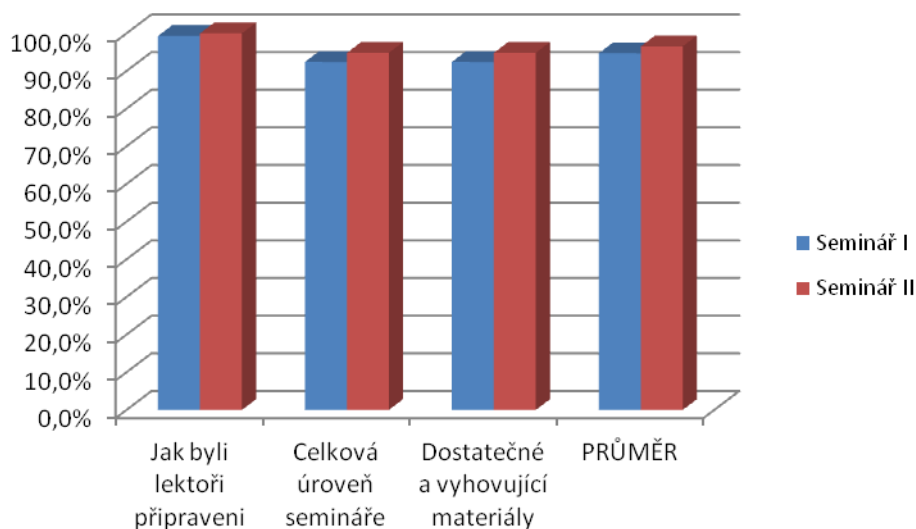
Absolventi vzdělávacího semináře se dozvěděli, jakým způsobem je možné změnit svoje chování a jednání ve prospěch jedinců s autismem. Je však na nich samotných a jen oni sami vědí, zda změna skutečně nastane.

Edukace dětí a žáků s autismem je pro pedagogické pracovníky často složitá a náročná. Předpokládá znát specifické přístupy, metody a formy práce a umět je adekvátně využívat. Samotná znalost pedagogům však zřejmě nezajistí, že vše, co se dozvěděli, budou umět uplatnit právě v okamžiku, kdy to bude zapotřebí. Proto je důležitá i následná spolupráce, jejíž formou může být kromě obvyklých konzultací s poradenskými pracovníky i účast na dalších vzdělávacích seminářích.

Vyhodnocení vzdělávací akce se soustředí na vyhodnocení reakcí posluchačů a jejich celkovou spokojenost, na posouzení atmosféry, programu a jeho délky, zvolených metod, organizace, vlivu na zlepšení pracovního výkonu účastníků (Malach, 2003a).

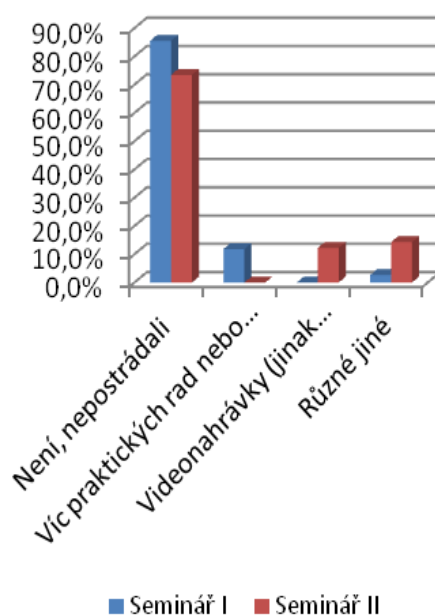


Graf 3.22: Počty účastníků (absolutní a relativní četnosti) podle typu škol – oba semináře (VŠ – vysoká škola, SŠ – střední škola, ZŠ – základní škola, ZŠS – základní škola speciální, MŠ – mateřská škola, MŠS – mateřská škola speciální)

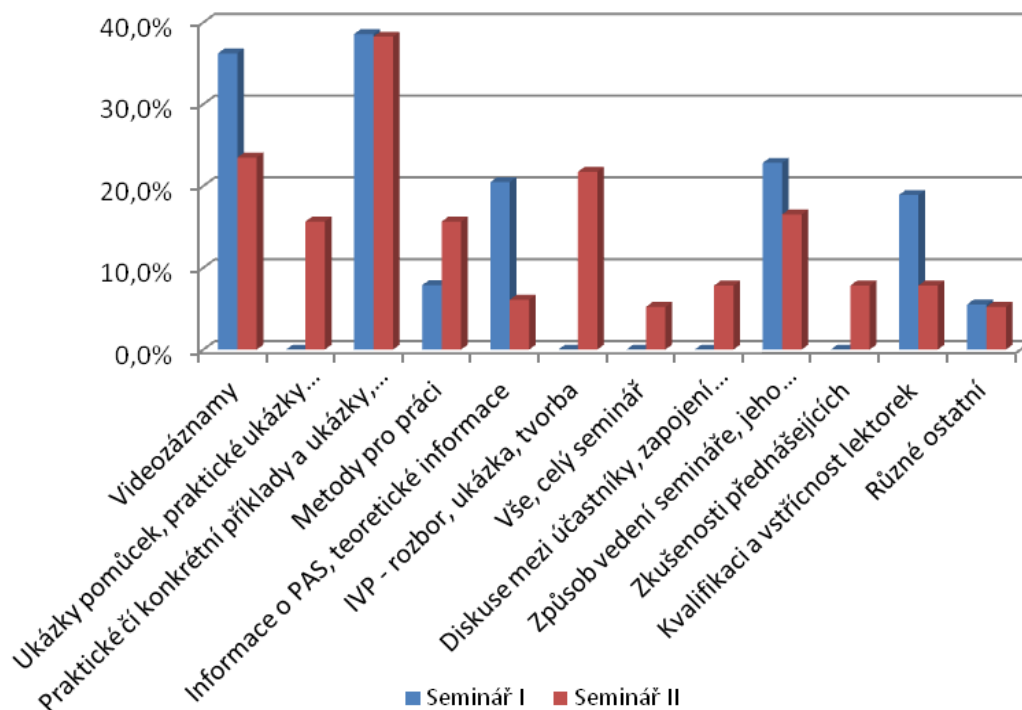


Graf 3.23: Porovnání relativních četností se spokojeností účastníků seminářů

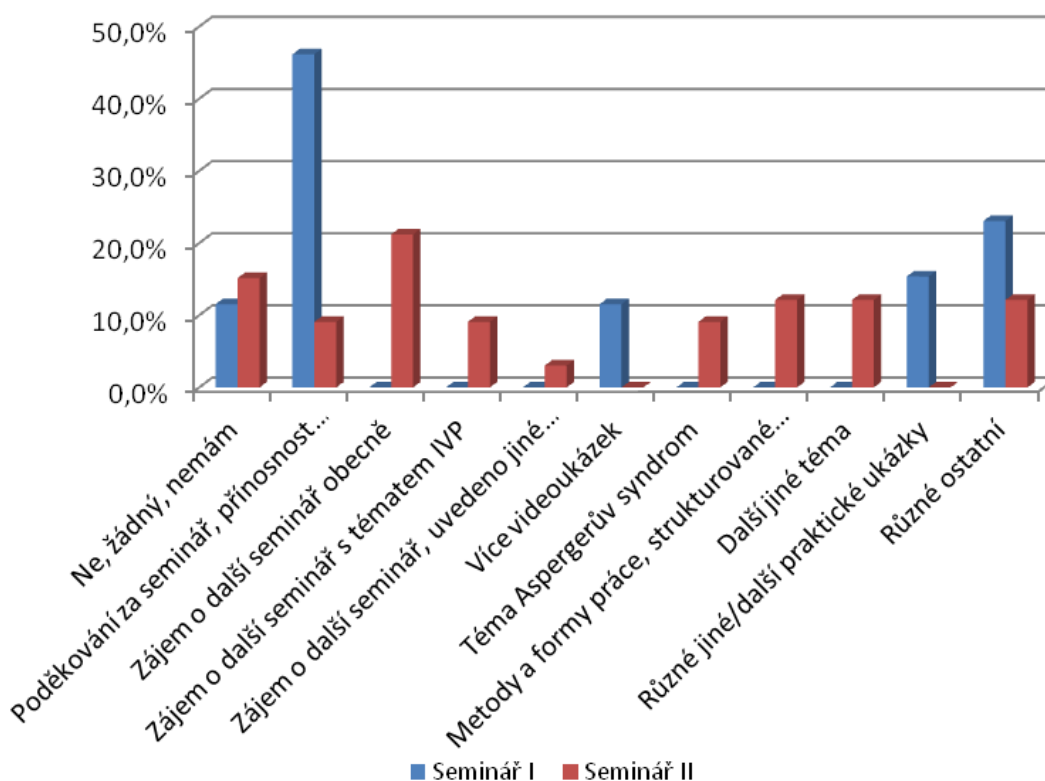
Míra spokojenosti respondentů s absolvovanými semináři (odpovědi na uzavřené otázky č. 1, 2 a 3 dosáhla u obou z nich vysokého procenta. V základním semináři dosáhla v průměru 94,7 %, v navazujícím semináři v průměru 96,6 %. U druhého semináře je průměrné procento spokojenosti vyšší, než u prvního, což může být dáno například lepším přijetím jeho rozsáhlejšího zaměření na praktické situace vzdělávání dětí a žáků s autismem nebo očekáváním účastníků.



Graf 3.24: Porovnání relativních četností odpovědí účastníků obou seminářů na otázku č. 4 „Je něco, co jste na semináři postrádali?“



Graf 3.25: Porovnání relativních četností odpovědí účastníků obou seminářů na otázku č. 5 „Co naopak považujete za nejvíce přínosné?“



Graf 3.26: Porovnání relativních četností odpovědí účastníků obou seminářů na otázku č. 6 „Máte-li jakýkoliv další podnět, připomínku nebo námět, prosíme, napište:“

Odpovědi na otázky vyjadřující vlastní potřeby účastníků semináře ve vztahu k edukačnímu procesu jedince s autismem (odpovědi na otevřené otázky 4, 5, 6) dokladují vysokou potřebu respondentů v získávání odborných kompetencí. Za důležité při svém vzdělávání považují videozáznamy jedinců s autismem, na kterých mohou sledovat základní projevy postižení, způsoby chování a jednání těchto dětí a žáků a praktické ukázky jejich edukace. Přesto, že použití videonahrávek podle odpovědí na otázku č. 4 postrádalo jen nízké procento respondentů (12,2 %), podle odpovědí na otázku č. 5 je naopak považuje za přínosné 36,2 % účastníků prvního semináře a 23,5 % navazujícího semináře. Videozáznamy pedagogům umožňují lepší vhled do problematiky, přispívají k jejímu pochopení, více konkretizují přednášenou teorii. Podobně je možné chápat i odpovědi týkající se praktických ukázek a materiálů použitých na seminářích. Respondenti považují za přínosné také reálné praktické příklady a zkušenosti lektorek v dané oblasti, demonstrování problematiky na příkladech ze své praxe.

Atmosféru na obou seminářích lze hodnotit pozitivně. V případě základního semináře byla v jeho v úvodu někdy zpočátku mírně napjatá, což zřejmě mohlo být ovlivněno ocitnutím se účastníků v neznámém prostředí, v neznámé situaci, bez představy konkrétního očekávání. Důležitou roli v proměně atmosféry sehrávaly opět videozáznamy, uvádění praktických příkladů a vlastních zkušeností lektorek. Ty přispívaly k uvolnění atmosféry ve skupině i tím, že vyvolaly společnou diskusi, při které se účastníci mohli vyjádřit, dotazovat, sdělovat si vzájemně svoje dosavadní zkušenosti. Společný zájem byl též motivačním prvkem. Na konci semináře byla již atmosféra ve skupině příjemná, přátelská, pozitivní. Při navazujícím semináři byla atmosféra již od jeho počátku pozitivní, navíc byla plná očekávání. Často se stávalo, že respondenti průběžně komentovali přednášené téma, měli zájem řešit konkrétní situace svých dětí a žáků, vyjadřovali svoje názory a domněnky. Otevřenost respondentů lze považovat za vyjádření důvěry lektorkám a též jako projev zájmu o tematiku.

Budeme-li hodnotit program seminářů a jejich délku, vplynuly z výpovědí respondentů zejména tyto skutečnosti: zájem o větší počet videoukázek a zájem o bohatší nabídku seminářů, o jejich užší specifikaci (viz grafy č. 3.25 a 3.26). Dva na sebe tematicky navazující čtyřhodinové semináře přispěly pouze k seznámení se základní problematikou autismu, naplnit všechny potřeby účastníků nemohly. Výpovědi respondentů, ve kterých sdělují svoje požadavky, návrhy nebo náměty, jsou zásadní a podstatnou informací pro lektorky. Vyplývá z nich požadavek rozšířit nabídku

seminářů, jejich užší specifikaci, například k přípravě individuálního vzdělávacího plánu, ke strukturovanému učení. Jako samostatný seminář by respondenti přivítali také téma Aspergerův syndrom.

V souvislosti s rozšířením nabídky bude třeba více zvažovat i složení výukové skupiny. Rozdělení pedagogických pracovníků podle druhu a typu škol při navazujícím semináři se osvědčilo, nadále by pravděpodobně bylo vhodné dělit nabídku semináře ještě podle stupně školy. Z výpovědí respondentů je zřejmé, že problematika edukace žáků s autismem na druhém stupni základní školy se stává více aktuální. Navíc má svoje specifika, proto je příprava samostatného semináře pro ně jistě opodstatněná.

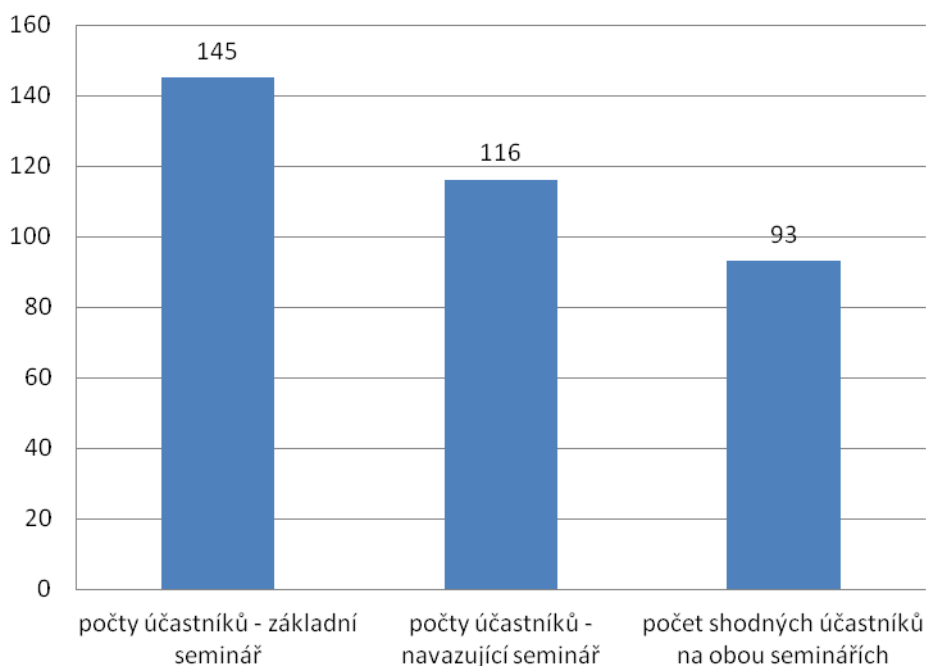
Organizaci seminářů a zvolené výukové metody (přednáška doplněná prezentací, demonstrace problematiky prostřednictvím videozáznamů, vlastní komentáře podložené zkušenostmi, názorné a praktické ukázky specifických vzdělávacích metod a pomůcek, aktivní zapojení účastníků semináře do jeho realizace, reflexe aktuálních požadavků účastníků) při vzdělávací akci lze též hodnotit vcelku pozitivně. Připomínky respondentů se v naprosté většině týkaly opět jen vyšší potřeby videoukázek a praktických zkušeností. Některé připomínky jsou jen ojedinělé, např. připomínka k úspoře papíru je z hlediska ekologie jistě závažná, z výpovědí ostatních však nevyplývá potřeba míru poskytnutých tištěných materiálů měnit. Naopak mnozí účastníci hodnotili materiální zabezpečení nejvyšší známkou.

Podle sdělení ředitelů či dalších pracovníků z vedení školy je proškolení pedagogického sboru důležité a přínosné. Takto pozitivně se vyjádřili nejen ředitelé škol, kde se seminář konal, ale i vedoucí pracovníci všech škol, kteří se semináře účastnili v SPC. Tato informace je důležitá z pohledu lektorek (speciálních pedagožek), neboť svědčí o změně v přístupu ke vzdělávání dětí a žáků s autismem, klientů SPC. Předpokládá zlepšení pracovního výkonu, resp. zlepšení kvality edukace dětí a žáků s autismem. Následné konzultace speciálních pedagožek s řediteli škol a se všemi dalšími pedagogickými pracovníky mohou být prostředkem ke sledování efektivity vzdělávacího semináře. Nejlepším ukazatelem však bude úspěšnost dětí a žáků s autismem v edukačním procesu a také spokojenost jejich zákonných zástupců.

3.3.4 Vyhodnocení cílů šetření

K bodu 1: Zjistit potřeby v oblasti vzdělávání pedagogických pracovníků dětí a žáků s autismem v Plzeňském kraji.

Z šetření vyplývá zájem pedagogických pracovníků o nabídku vzdělávacích seminářů v oblasti autismu, kterou by mělo realizovat speciálněpedagogické centrum pro klienty s tímto postižením. Pedagogičtí pracovníci si pravděpodobně chtějí rozšiřovat své teoretické, a zejména praktické znalosti. Dokladem toho byla jak jejich účast na základním a u většiny účastníků i na navazujícím semináři, tak zejména zájem o organizování dalších seminářů (graf č. 3.26). Za důležitou metodu výuky považují demonstraci přednášeného tématu pomocí videoukázek konkrétních jedinců s autismem. Chtějí vidět symptomatiku postižení, a zejména pak ukázky spojené s edukací těchto dětí a žáků. Za neméně důležité považují praktické seznámení s přípravou výukových materiálů a individuálního vzdělávacího plánu. Mají zájem o užší zaměření dalších vzdělávacích seminářů.



Graf 3.27 Počty účastníků na obou seminářích

K bodu 2: Zjistit míru proškolenosti pedagogických pracovníků Plzeňského kraje v oblasti autismu.

Na základě šetření bylo v Plzeňském kraji k prosinci 2011 prostřednictvím dvou vzdělávacích seminářů realizovaných SPC OŠ, ZŠ a MŠ Zbůch zaměřených na

seznámení s problematikou autismu proškolen v základním semináři 145 pedagogických pracovníků a na seznámení se základními specifiky vzdělávání jedinců s autismem proškolen v navazujícím semináři 116 pedagogických pracovníků. Celkem bylo proškolen 261 respondentů, z toho 93 se jich zúčastnilo obou seminářů. Nejvíce bylo učitelů a asistentů pedagoga ze základních škol (graf č. 3.22).

3.3.5 Optimalizace vzdělávací akce

V této kapitole popisují návrh na optimalizaci vzdělávací akce. Všeobecně se v optimalizační fázi provádí korekce v přípravě na výuku směřující k jejímu zlepšení. V našem případě jde o optimalizaci vzdělávacího semináře, ne o výuku v klasickém pojetí.

Cílem optimalizace je vymezit obsah vzdělávacího semináře přiměřeně cílové skupině, stejně tak i jeho formu a celkovou organizaci. Popisovaný návrh předpokládá nejprve vytipovat školy, které budou spolupracovat při přípravě videozáznamů, následně je oslovit a projednat možnost natáčení. Pořizování videozáznamů je mj. podmíněno zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů, a souhlasem zákonného zástupce s jeho zveřejněním na vzdělávacím semináři. Formu a organizaci semináře bude možné zachovat. Návrh optimalizace se dotýká obsahu vzdělávací akce. Za přínosné považují vytvořit nabídku více seminářů, kdy první dva budou navazující a další volitelné (podle zájmu, potřeb účastníků).

Z důvodů, které jsem popsala v kapitole 3.3.3, navrhuji:

1. upravit nabídku základního vzdělávacího semináře:
 - seminář prezentovat jako základní (podstatný pro další navazující), jenž účastníky uvede do problematiky autismu (seznámí s terminologií, historickým kontextem, aktuálními odbornými názory na příčiny a přístupy k němu, triádou postižení, jednotlivými nozologickými jednotkami), seznámí a stručně přiblíží základní literaturu k autismu,
 - přednášenou tematiku doplnit větším počtem videozáznamů (demonstrace jednotlivých typů poruchy u jedinců různého věku, demonstrace vývoje jedince v delším časovém období), komentováním dokladovat přednášené téma,
 - zvýšit časovou dotaci na 5 hodin, snížit maximální počet účastníků na 15.

2. upravit nabídku navazujícího semináře:

- seminář prezentovat jako navazující, jehož předpokladem je orientace v základní problematice autismu,
- seznámit s metodikou strukturovaného učení, jejími znaky a principy,
- prezentace a komentování videozáznamů z různých druhů a typů škol, resp. edukaci dětí a žáků v nich (ukázky organizace výuky při skupinové integraci ve třídě pro žáky s autismem, organizace výuky individuální integrace jedince s autismem v MŠ a ZŠ, organizace výuky při individuální práci s dítětem a žákem s autismem),
- zařadit časový prostor pro odpovědi na dotazy, na diskusi k tématu,
- zvýšit časovou dotaci na 5 hodin, snížit maximální počet účastníků na 12.

3. rozšířit nabídku o semináře specificky zaměřené:

a) příprava a vytvoření edukačních podmínek dítěte s autismem v MŠ:

legislativa, úprava podmínek podle zásad strukturovaného učení, možnosti alternativní komunikace, nácvik sociálních a pracovních dovedností, příprava specifických pomůcek a didaktických materiálů, pedagogická diagnostika dítěte a příprava IVP, využití Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s poruchou autistického spektra (0-7 let), videozáznamy individuálně integrovaného dítěte s autismem v prostředí MŠ a jejich komentování), praktická cvičení k tématu s prostorem na dotazy a diskusi,

b) zabezpečování edukačních podmínek žáka s vysoce funkčním autismem nebo s Aspergerovým syndromem na prvním stupni základní školy:

legislativa, požadavky na prostředí a jeho příprava, pedagogická diagnostika žáka a příprava IVP, příprava specifických pomůcek a didaktických materiálů, úprava stávajících výukových materiálů, potíže žáka ve skupině vrstevníků, zásady pro edukaci žáka, komunikace se žákem, videozáznamy individuálně integrovaných žáků a jejich komentování, praktická cvičení k tématu, prostor na dotazy a diskusi,

c) zabezpečování edukačních podmínek žáka s vysoce funkčním autismem nebo s Aspergerovým syndromem na druhém stupni základní školy:

legislativa, požadavky na prostředí, diagnostický proces a příprava IVP, využívání specifických pomůcek a didaktických materiálů, hodnocení a motivace, požadavky na výukové materiály, požadavky na komunikaci se žákem, nejčastější potíže žáka ve skupině vrstevníků a zásady pro jejich řešení, nejčastější výukové potíže a možnosti jejich řešení, videozáznamy individuálně integrovaných žáků (vhodné by byly videozáznamy výpovědí žáků, které by dokladovaly jejich zkušenosti, názory a u nich vyplývající požadavky na výuku),

- d) příprava a vytváření edukačních podmínek pro žáky s autismem individuálně integrované v základní škole praktické:

legislativa, úprava podmínek podle zásad strukturovaného učení, možnosti a uplatňování alternativní komunikace, příprava specifických pomůcek a didaktických materiálů, pedagogická diagnostika dítěte a příprava IVP, nácvik sociálních a pracovních dovedností, videozáznamy prostředí a jejich komentování, praktická cvičení k tématu, prostor na dotazy a diskusi.

U seminářů specificky zaměřených zvýšit časovou dotaci na 5 hodin, snížit počet účastníků na 10.

4 DISKUSE

V této části porovnávám a dávám do souvislosti teoretické podklady, situaci v Plzeňském kraji, fakta z reálné praxe, údaje související s realizovanými semináři a jejich hodnocením, a připisuji i svůj komentář.

V posledních letech se výrazně zvyšuje počet dětí a žáků s autismem v běžných školách. V naprosté většině mají tito jedinci statut žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzdělávání je realizováno s využitím podpůrných opatření. Mezi ta patří i uplatňovat ve vzdělávání specifické metody a formy práce. V případě dětí a žáků s autismem je pro pedagogy často náročné tento požadavek realizovat. Neznalost problematiky autismu jim přináší potíže se vzděláváním těchto jedinců, mnohdy je limituje v uplatňování osvědčených postupů, uvádí je do pro ně obtížných situací, přispívá k vyčerpanosti a únavě. Způsob, jak náročnou situaci zvládat, je věnovat pozornost zvyšování jejich odborných znalostí, dovedností a praktických zkušeností. Jedině dobře informovaný a problematiky znalý pedagog totiž může porozumět potřebám dětí a žáků s autismem.

Požadavek získávání odborných kompetencí pedagogů uvádí jak zahraniční, tak naše odborná literatura (Vermeulen, Schopler, Gilberg, Thorová, Hájková, Vítková, Žampachová a další), slýcháváme o něm na odborných konferencích, kongresech, diskutuje se na akademické úrovni.

Možnosti najít potřebné teoretické informace o autismu pedagogové mají. V posledních letech se výrazně zvýšily, neboť je mohou čerpat z české i zahraniční literatury, které je na trhu dostatek a jejíž nabídka se stále rozšiřuje. Mohou si informace dohledat i na internetu z nabídky webových stránek k autismu. Důležité však je, aby dokázali rozlišit kvalitu těchto informací, uměli se v nich orientovat a uměli je správně využívat. Pedagogičtí pracovníci také mohou v rámci rozšiřování svých odborných kompetencí využívat nabídky programů v systému dalšího vzdělávání v různých institucích, účastnit se různých seminářů, kurzů atp. Je však na nich samotných, případně na vedení škol, aby nabídku vzdělávacích akcí cíleně vyhledávali, sledovali a využívali.

Jestliže má mít zájem pedagogických pracovníků o zvyšování odbornosti efekt a přínos pro edukaci dětí a žáků s autismem, bude vhodné systematicky přistupovat k dalšímu vzdělávání pedagogů. V rámci toho by měla být zahrnuta možnost získávat nejen teoretické znalosti, ale zejména praktické dovednosti, a v případě zájmu za podpory odborné supervize možnost aplikovat teorii do praxe. Právě realizaci individualizovaných vyučovacích strategií a forem práce považují pedagogové za nejnáročnější (Hájková, Šmejkalová, 2005 in Hájková Strnadová, 2010). Samozřejmě, že v oblasti dalšího vzdělávání bude vždy nejdůležitější podmínkou vlastní motivace každého z pedagogů.

V Plzeňském kraji bylo k listopadu 2011 speciálními pedagožkami SPC proškoleny v oblasti autismu ve dvou na sebe navazujících vzdělávacích seminářích 261 pedagogických pracovníků. Jejich zájem být adekvátně připraven, chtít zvládat požadavky v souvislosti s edukací dětí a žáků s autismem, je ukazatelem potřeby zvyšování svých odborných kompetencí. Ukazuje i na pozitivní přístup k pojetí inkluzivního vzdělávání. Lze předpokládat, že v souvislosti se zvyšujícím se počtem jedinců s autismem se bude zvyšovat počet těch, kteří budou vzděláváni formou individuální integrace v běžných školách. Proto je velmi důležité, aby stávající učitelé, asistenti i vychovatelé dětí a žáků s autismem měli možnost systematicky získávat jak teoretické znalosti, tak zejména praktické dovednosti, aby měli možnost své zkušenosti konzultovat nejen s poradenskými pracovníky, tak i s kolegy pedagogy. Navíc i oni sami se budou moci postupně stávat pro své kolegy, například budoucí pedagogy dětí a žáků s autismem, partnery a poradci. Nezbytnou podmínkou k tomu však bude ochota být nápomocen, otevřené a empatické školní klima, týmová spolupráce ve škole, úzká spolupráce s poradenským zařízením a dále i partnerský vztah mezi rodinou a školou.

5 ZÁVĚR

Cílem předkládané práce bylo přiblížit a zhodnotit jeden z možných způsobů vzdělávání pedagogických pracovníků dětí a žáků s autismem realizovaný speciálněpedagogickým centrem a na základě konkrétní zkušenosti porovnat teoretická východiska s praxí.

Speciálněpedagogické centrum pro jedince s autismem má u nás nezastupitelnou pozici. Očekává se od něj maximální podpora klientovi. Tu je možné realizovat i prostřednictvím nabídky vzdělávacích seminářů pro skupiny pedagogických pracovníků. Nabídka vzdělávacích akcí je v jednotlivých speciálněpedagogických centrech pro klienty s autismem podle webových stránek institucí různá. Liší se podle regionu, podle kapacity speciálních pedagogů v SPC a jejich pracovní vytíženosti a jistě také podle finančních možností speciálněpedagogických center.

Nejzávažnější bariérou k tomu, aby speciálněpedagogické centrum v plné míře poskytovalo legislativou deklarované služby, je přetíženost speciálních pedagogů. Aktuálně je tato situace řešena týmem odborníků pod vedením doc. Mgr. PaedDr. Jana Michalíka, Ph.D., jehož snahou je uzákonění Katalogu posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb, který by v rámci standardizace činnosti speciálněpedagogických center stanovil i počty klientů připadajících na jednoho speciálního pedagoga SPC.

Oblast výzkumu vzdělávání pedagogických pracovníků dětí a žáků s autismem je u nás poněkud úzká. Statistická data o vzdělávání pedagogů v této problematice nejsou předmětem velkého zájmu. Aktuálně jsou dostupné výsledky dlouhodobého výzkumu doc. PhDr. Mgr. Barbory Bazalové, Ph.D. z Masarykovy univerzity, která se problematice autismu intenzivně věnuje. Z jejího šetření, které od roku 2008 probíhalo v Jihomoravském kraji a mělo za cíl zjistit místní situaci v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s autismem, však potřebnost proškolení pedagogů zcela jasně vyplývá.

Zvýšit metodickou podporu speciálněpedagogického centra školám formou organizování vzdělávacích seminářů pro pedagogické pracovníky je vhodnou strategií. Ze zkušeností považuji za pozitiva této formy možnost osobní výměny názorů mezi

pedagogy, společné diskuse o efektivitě uplatňování doporučených postupů a strategií, přenos vlastních zkušeností. Mnohdy mohou vzdělávací semináře vytvořit prostor pro ukázky dobré praxe.

Získat teoretické znalosti z oblasti autismu nemusí být pro pedagogy obtížné. V získávání praktických dovedností, znalostí a zkušeností, které jsou podmínkou k úspěšné edukaci těchto jedinců, mají situaci složitější. Tehdy jim může být významným partnerem speciálněpedagogické centrum pro klienty s tímto postižením se svojí nabídkou prakticky zaměřených vzdělávacích seminářů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BARTOŇOVÁ, M., PIPEKOVÁ, J. *Manuál pro pedagogickou praxi. Teorie a praxe.* Brno : Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210- 5497-4.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al. (2010a) *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV.* Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-201-7. Brno : Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80- 210-5331-1.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al. (2010b) *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy.* Brno : Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
- BEYER, J., GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra.* Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3.
- BONDY, A., FROST, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu.* Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.
- BRAUNS, A. *Pestrostíni a netopyři: můj život v jiném světě.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-832-6.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Edukačně – hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (0 – 7 let).* Praha : IPPP, 2006. ISBN: 80-86856-02-X.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení. Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami.* Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
- ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem.* Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.
- DE CLERQ, H. *Mami, je to člověk nebo zvíře?* Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-235-5.
- EMERSON, E. *Problémové chování u lidí s mentální retardací a autismem.* Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-390-1.

- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- GILLBERG, CH., PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha : Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-498-4.
- HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha : IPPP ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HOWLIN, P. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-499-1
- HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
- JELÍNKOVÁ, M. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-383-2.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- KREJČÍŘOVÁ, D. Mentální retardace a pervazivní vývojové poruchy. In Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. s. 195-223. ISBN 978-80-247-1049-5.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2006 (2., aktualizované vydání). ISBN 80-247-1284-9.
- MALACH, J. *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. (2003a) Ostrava : Technická univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-946-1.
- MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. (2003b) Ostrava : Technická univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-945-3.
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., HANÁK, P., et. al. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část I. Hmotněprávní a procedurální standardy, dokumentace a vybrané vzory v činnosti SPC*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3050-8.

- MICHALOVÁ, Z. *Sociální dovednosti u žáků s poruchami autistického spektra se zaměřením na ovlivnění chování*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-745-1.
- NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
- OPEKAROVÁ, O., ŠEDIVÁ, Z. *Psychologická diagnostika u žáků s poruchami autistického spektra ve speciálně pedagogických centrech*. Praha : IPPP, 2006. ISBN 80-86856-16-X.
- PEETERS, T. *Autismus, od teorie k výchovně – vzdělávací intervenci*. Praha : Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-X.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-407-9.
- PREISSMAN, CH. *Život s Aspergerovým syndromem : průvodce psychoterapií*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7376-688-9.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky : úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice v období raného a předškolního věku*. Praha : IPPP ČR, 2002.
- RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem*. Praha : Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-424-3.
- SCHOPLER, E., REICHLER, R. J., LANSINGOVÁ, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-199-1.
- SCHOPLER, E., MESIBOV, G. B. *Autistické chování*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9.
- SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-691-9.

- ŠMEJKALOVÁ H, et. al. *Poradenské služby, výchova a vzdělávání dětí a žáků s poruchami autistického spektra*. Praha : IPPP ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-31-5.
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7376-313-0.
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra. Včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. Praha : APLA Praha, o.s., 2008.
- THOROVÁ, K. *Školní pas pro děti s PAS*. Praha : APLA Praha, o.s., 2008.
- THOROVÁ, K. *Výjimečné děti: Aspergerův syndrom*. 2007
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd., rozšířené a přepracované. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1600-3.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6.
- VÍTKOVÁ, Marie (ed.) *Integrativní speciální pedagogika – Integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno : Paido, 2006. ISBN 978-80-7315-163-8.
- VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367- 687-2.

Zákony, vyhlášky, směrnice, další dokumenty

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

Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j.: 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002.

Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence č. j. 14 453/2005-24.

Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením - č. j. 25 099/2007-24-IPPP.

Charta práv osob s autismem.

Deklarace OSN o právech lidí s mentálním postižením.

Analýza systému poradenských služeb pro klienty s autismem a poruchami autistického spektra, IPPP ČR, Praha 2004.

Poradenské služby, výchova a vzdělávání dětí a žáků s poruchami autistického spektra, IPPP ČR, Praha 2006.

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014 a Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

Elektronické zdroje

American Psychiatric Association. Neurodevelopmental Disorders. In *DSM-V Development, Proposed Revisions*. [on-line]. 2012 [cit. 16. 8. 2012]. Dostupné z: <http://www.dsm5.org/proposedrevision/Pages/NeurodevelopmentalDisorders.aspx>

BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v inkluzivní škole v českém a mezinárodním kontextu. Přílohy habilitační práce*. [on-line]. 2011 [cit. 16. 8. 2012]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Bazalova/habilitace/prilohy_hab_Bazalova.pdf

BAZALOVÁ, B., BUDÍNOVÁ, L., POLENSKÝ, M., ŽAMPACHOVÁ, Z. in Havel, J. Filová, H. (2010). *Kurz Poruchy autistického spektra a pervazivní vývojové poruchy* [on-line]. PeD MUNI, Brno, 2010 [cit. 20. 9. 2012]. Dostupné z: <http://moodlinka.ped.muni.cz/mod/book/view.php?id=88795>

ECKER (2011) Dr Christine Ecker, *New way of diagnosing autism from a 15-minute brain scan*. [on-line]. Medical Research Council., 2011 [cit. 16. 8. 2012]. Dostupné z: <http://www.mrc.ac.uk/Achievementsimpact/Profiles/ChristineEcker/index.htm>

ECKER, Christine, et al. Brain anatomy and its relationship to behavior in adults with autism spectrum disorder: a multicenter magnetic resonance imaging study. *Archives of general psychiatry*. 02/2012; 69(2): s. 195-209

GRANDIN, T. (2010). *The world needs all kinds of minds*. [Internet Broadcast] [on-line]. 2010 [cit. 16. 8. 2012]. Dostupné z: http://www.ted.com/talks/lang/en/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_mind.html

GREGORY, D. Michael a kol. Evidence of a faster posterior dominant EEG rhythm in children with autism. Studie univerzity Providens v USA . *Research in Autism Spectrum Disorders*, roč. 6, č. 3, July–September 2012, s. 1000–1003. [on-line]. Department of Neurology, Alpert Medical School of Brown University, Providence, 2012 [cit. 16. 8. 2012]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946712000025>

HRDLIČKA, M. Novinky v oblasti výzkumu dětského autismu. *Česká a slovenská psychiatrie*, 102: 24-30. [on-line]. [cit. 20. 11. 2012]. Dostupné z: http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2006_1_24_30.pdf

HRDLIČKA, M., ČIHAŘ, M., BERANOVÁ, Š., DUDOVÁ, I. Výskyt autismu u dětí s extrémně nízkou a velmi nízkou porodní hmotností. *Česká a slovenská psychiatrie*, 2012, 108(5), s. 245-249. ISSN 1212-0383. [on-line]. 2012 [cit. 20. 11. 2012]. Dostupné z: http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2012_5_245_249.pdf

KOSHINO, Hideya et al. fMRI Investigation of Working Memory for Faces in Autism: Visual Coding and Underconnectivity with Frontal Areas. Výzkumná zpráva. *Cereb. Cortex* (2008) 18 (2): 289-300. 2008. [on-line]. 2008 [cit. 15. 8. 2012]. Dostupné z: <http://cercor.oxfordjournals.org/content/18/2/289.short>

MAZUREK Micah. O., KANNE Stephen M., MILES Judith H. *Predicting improvement in social-communication symptoms of autism spectrum disorders using retrospective treatment data*. [on-line]. Research in Autism Spectrum Disorders, 2011 [cit. 16. 8. 2012]. Dostupné z: <http://thompsoncenter.missouri.edu/research/published%20articles/Mazurek,%20Kanne%20&%20Miles%202011.pdf>

OŠLEJŠKOVÁ, H. (2008). *Poruchy autistického spektra: poruchy vyvíjejícího se mozku. Pediatrie pro praxi*, 9: 80-84. [on-line]. [cit. 18. 6. 2012] Dostupné z: <http://www.pediatriepropraxi.cz/artkey/ped-200802-0003.php>

SARACINO, J., NOSEWORTHY, J., STEIMAN, M., REISINGER, L., FOMBONNE, E. (2010). *Diagnostic and assessment issues in autism surveillance and prevalence*. [on-line]. Journal of Developmental and Physical Disabilities, August 2010, roč. 22, č. 4, s. 317-330 . 2010 [cit. 28. 9. 2012]. Dostupné z: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10882-010-9205-1?LI=true>

SEYMOUR, Erin. *Adult autism diagnosis by brain scan*. [on-line]. King's College, London, 2011 [cit. 15. 8. 2012]. Dostupné z: http://www.kcl.ac.uk/news/news_details.php?news_id=1426&year=2010

STEFFENS, Heinz. Zpráva výzkumného týmu Ústavu biofyzikální chemie Maxe Plancka v Göttingenu. *Sharp images from the living mouse brain*. [on-line]. Göttingen,

2012 [cit. 16. 8. 2012]. Dostupné na
http://www.mpg.de/5017138/sharp_images_mouse_brain).

Mezinárodní, národní, vládní a obdobné dokumenty

Komplexní a úplná mezinárodní úmluva o ochraně a podpoře práv a důstojnosti osob s postižením. [on-line]. [cit. 28. 9. 2012]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/lidska-prava/?kap=42&subkap=50>

MKN-10. Tabelární část (platná k 1.1. 2012, 2. aktualizovaná tisková verze). [on-line]. 2012 [cit. 29. 8. 2012]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

The Salamanca Statement of the UNESCO World Conference On Special Needs Education. (Prohlášení ze Salamanky.) [on-line]. 1994 [cit. 28. 9. 2012]. Dostupné z: http://www.worldofinclusion.com/Salamanca_statement.htm

Charta práv osob s autismem. [on-line]. 1992 [cit. 28. 9. 2012]. Dostupné z: http://www.autistik.cz/content/download/461/2846/file/sbornik_Autistik_2.pdf

Listina základních práv a svobod. [on-line]. [cit. 29. 11. 2010]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. [on-line]. 2006 [cit. 18. 6. 2012]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/Umluva-ve-sbirce.pdf>

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. [online]. MŠMT ČR, 2010 [cit.29.6.2010]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/naridni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotními postiženími období 2010-2014. [online]. Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, 2010 [cit.29.6.2010]. Dostupné z <http://www.nrzp.cz/narodni-plan-vyrovnani-prilezitosti-pro-obcany-se-zdravotnim-postizenim/>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. [on-line]. MŠMT, 2001 [cit. 28. 9. 2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/bilakniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>

Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů – antidiskriminační zákon. [on-line]. [cit. 18. 6. 2012]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/ppropo.php?ID=z198_2009o

Mezinárodní den osob se zdravotním postižením. [on-line]. Informační centrum vlády ČR [cit. 28. 9. 2012]. Dostupné z: <http://icv.vlada.cz/cz/tema/mezinarodni-den-osob-se-zdravotnim-postizenim-78438/>

Informace o vzdělávacích akcích

Online kurz Autistického centra PedF MUNI Brno, informace o kurzu. [on-line]. MUNI Brno, 2011 [cit. 10. 11. 2012]. Dostupné z: <http://www.autismus.ped.muni.cz/content/vyuka>

Studium Speciální pedagogika v procesu výchovy a vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra katedry speciální pedagogiky PedF UK. [on-line]. KSPPG PedF UK, 2012 [cit. 10. 11. 2012]. Dostupné z: http://userweb.pedf.cuni.cz/ksppg/download/WWW_SPPG_CZV_SPPG_Poruchy_autistického_spektra_letak.pdf

Vzdělávací nabídka NÚV. [on-line]. Národní ústav pro vzdělávání, 2012 [cit. 10. 11. 2012]. Dostupné z: http://www.ippp.cz/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=360

Online kurz Poruchy autistického spektra. [on-line]. MUNI Brno, 2011 [cit. 10. 11. 2012]. Dostupné z: <http://moodlinka.ped.muni.cz/course/view.php?id=1869>

Kurzy v APLA Praha. [on-line]. APLA Praha, 2012 [cit. 10. 11. 2012]. Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/vzdelavani.html>

Informace o kurzech AUTISTIK, o.s. [on-line]. AUTISTIK, 2012 [cit. 10. 11. 2012]. Dostupné z: <http://www.autistik.cz/O-nas>

Kurzy Rytmus, o.s. [on-line]. Rytmus, 2012 [cit. 10. 11. 2012]. Dostupné z: http://www.rytmus.org/specialni_pedagogika_v_kostce