

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra Psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Postoje učitelů k žákům s poruchou autistického spektra na základních  
školách a víceletých gymnáziích

Attitudes of Teachers Towards Pupils with Autism Spectrum Disorder in  
Primary and Multi-Year Secondary Schools

Alžběta Kudějová

Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková, PhD.

Studijní program: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Studijní obor: B7701

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Postoje učitelů k žákům s poruchou autistického spektra na základních školách a víceletých gymnáziích* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 10.7. 2024

Ráda bych poděkovala vedoucí této práce, PhDr. Haně Sotákové, Ph.D., za cenné podněty a rady, dále za trpělivost, ochotu a vstřícnou komunikaci. Také děkuji všem respondentům, kteří umožnili realizaci výzkumu. V neposlední řadě děkuji svým blízkým za jejich podporu během studia a Bc. Emmě Kopecké za její užitečné rady a technickou pomoc při zpracování dat této práce.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce zkoumá souvislosti mezi postoji učitelů ze základních škol a víceletých gymnázií k žákům s poruchou autistického spektra (PAS) a jejich zkušenostmi. Cílem práce bylo zmapovat vztahy mezi zkušenostmi učitelů s výukou žáků s PAS a jejich postoji k těmto žákům, a také prozkoumat vliv sociodemografických atributů učitelů na jejich postoje k těmto žákům. Kvantitativním výzkumem bylo zkoumáno, zda existuje rozdíl v postojích učitelů vůči žákům s PAS na základě jejich osobní zkušenosti s vyučováním těchto žáků. Dále se práce zaměřila na zjištění, zda odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů ohledně integrace žáků s SVP, nebo kurzů zaměřených přímo na žáky s PAS, má vliv na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra. V neposlední řadě byly deskriptivní analýzou zjišťovány sociodemografické aspekty, které by mohly mít vliv na postoje vyučujících k žákům s PAS. Výsledky této práce ukázaly, že osobní zkušenost i absolvované kurzy nemají významný vliv na postoje vyučujících k žákům s autismem. To ale nekoresponduje s výsledky z jiných výzkumů na stejné, nebo podobné téma. Dále bylo nalezeno mnoho atributů, které mohou mít vliv na postoje učitelů k těmto žákům, jako například věk učitelů, jejich vzdělání, délka praxe a mnoho dalších.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

porucha autistického spektra (PAS), neurovývojové poruchy, postoje, inkluzivní vzdělávání, vzdělávání žáků s PAS

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis explores the relationship between the attitudes of primary and secondary school teachers towards pupils with autism spectrum disorder (ASD) and their experiences. The aim of the thesis was to map the relationships between teachers' experiences of teaching pupils with PAS and their attitudes towards these pupils, and to explore the influence of teachers' sociodemographic attributes on their attitudes towards these pupils. The quantitative research explored whether there is a difference in teachers' attitudes towards pupils with PAS based on their personal experience of teaching these pupils. Furthermore, to find out whether professional training and taking additional courses on the integration of pupils with SEN or courses specifically aimed at pupils with PAS has an impact on teachers' attitudes towards pupils with autism spectrum disorder. Finally, socio-demographic aspects that might influence teachers' attitudes towards pupils with PAS were identified through descriptive analysis. The results of this study showed that personal experience and courses taken did not have a significant effect on teachers' attitudes towards pupils with autism. However, this does not correspond with results from other research on the same or similar topic. Furthermore, many attributes were found that may influence teachers' attitudes towards these pupils, such as teachers' age, educational background, length of experience and many others.

## **KEYWORDS**

Autism spectrum disorder (ASD), neurodevelopmental disorders, attitudes, inclusive education, education of students with ASD

## Obsah

ÚVOD .....	7
1 DEFINICE A KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	9
1.1 DIAGNOSTIKA PAS.....	11
1.1.1 Psychologické vyšetření.....	12
2 AUTISMUS A SPOLEČNOST .....	14
2.1 VÝVOJ PŘÍSTUPU K AUTISMU.....	14
2.1.1 Autistická triáda.....	14
2.2 SPECIFIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA A JEJICH PROJEVY V CHOVÁNÍ.....	19
2.3 PROBLÉMY V SOCIALIZACI .....	20
3 DÍTĚ S PAS VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	22
3.1 VZDĚLÁVACÍ MOŽNOSTI PRO OSOBY S AUTISMEM .....	22
3.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	23
3.2.1 Inkluzivní vzdělávání žáků s PAS z pohledu vyučujících .....	24
3.3 PŘÍNOSY A LIMITY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO ŽÁKY S PAS.....	24
3.4 POSTAVENÍ ŽÁKA S PAS VE TŘÍDNÍM KOLEKTIVU.....	25
4 POSTOJE UČITELŮ .....	27
4.1 DEFINICE POSTOJŮ.....	27
4.2 VÝVOJ A ZMĚNA POSTOJŮ .....	28
4.2.1 Kognitivní disonance .....	29
4.3 POSTOJE UČITELŮ K ŽÁKŮM.....	30
4.3.1 Postoje učitelů k žákům s SVP a PAS.....	30
5 PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
5.1 VÝZKUMNÉ TÉMA, CÍLE VÝZKUMU .....	32
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	32
6 METODOLOGIE.....	34
6.1 DESIGN VÝZKUMU.....	34
6.2 METODY SBĚRU DAT .....	35
6.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	36
6.4 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	36
6.5 VÝSLEDKY .....	39

6.5.1	<i>Deskriptivní analýza</i> .....	39
6.5.2	<i>Prezentace dat</i> .....	40
6.5.3	<i>Prezentace jednotlivých položek dotazníku</i> .....	43
6.6	OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZ .....	53
1.	<i>Výzkumná otázka</i> .....	54
2.	<i>Výzkumná otázka</i> .....	55
6.7	DISKUZE VÝSLEDKŮ .....	58
6.7.1	<i>Limity výzkumu a doporučení</i> .....	62
ZÁVĚR.....		64
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....		66
SEZNAM PŘÍLOH.....		74

## Úvod

Postoje učitelů k žákům s poruchou autistického spektra (PAS) na základních školách a víceletých gymnáziích se neustále vyvíjejí a proměňují v reakci na nové poznatky a zkušenosti. Přestože se autismu odborníci věnují už déle než sto let, dodnes není známá jasná příčina vniku a tak ani jasná funkční léčba či prevence. Od 70. let se přístup k autismu posunul od myšlenky emocionální deprivace k uznání jeho genetických a biologických základů. Dnes se poruchy autistického spektra řadí mezi neurovývojové poruchy, které se projevují deficitem v sociální interakci, komunikaci a neobvyklým, často stereotypním a nevhodným chováním. Osoby s poruchou autistického spektra čelí velkým výzvám v těchto oblastech, což zásadně ovlivňuje jejich život, i život jejich blízkých. Pro osoby s PAS existuje mnoho možností vzdělávání, jako například speciální školy, speciální třídy v běžných školách, domácí vzdělávání, nebo inkluzivní vzdělávání v běžných školách.

Inkluzivní vzdělávání zahrnuje nejen zařazení žáků s autismem do běžných tříd, ale i přizpůsobení metod a organizace výuky jejich potřebám a zároveň potřebám zbytku třídy. Úspěch tohoto přístupu závisí na školení učitelů a podporujících opatřeních jako například zajištění asistenta pedagoga. Inkluzivní vzdělávání s sebou přináší mnoho pozitiv, jako je lepší příprava na život, ale i mnoho negativ, mezi které patří například šikana. K zamezení šikany a podobným negativním jevům je mimořádně významný správný přístup učitelů. Ten je z velké části ovlivněn právě jejich postoji k žákům.

Moje bakalářská práce se dělí na dvě části: první z nich je teoretická, kde se snažím představit hlavní teoretická východiska a současné přístupy k tomuto tématu. Jednotlivé kapitoly jsou věnovány definici a klasifikaci autismu, vývojem přístupu společnosti k autismu, vzdělávání žáků s PAS a jejich postavení ve třídních kolektivech. Dále se teoretická část zabývá postoji, jejich definicemi, vznikem a změnami a poté konkrétně postoji učitelů k žákům intaktním a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Druhou částí je část praktická, ve které se zaměřuji na analýzu postojů učitelů na základních školách a víceletých gymnáziích s cílem zmapovat souvislosti mezi zkušenostmi učitelů s



výukou žáků s PAS a jejich postoji k těmto žákům, a také na zkoumání vlivu sociodemografických atributů učitelů na jejich postoje. Pro tento výzkum byly formulovány tři výzkumné otázky. První z nich zní takto: „Existuje rozdíl v postojích učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS) na základě jejich osobní zkušenosti s vyučováním těchto žáků?“ K této otázce byla formulována hypotéza: H1: Existuje rozdíl v postojích učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS) na základě jejich osobní zkušenosti s vyučováním těchto žáků. Druhá otázka zní takto: „Jaký vliv má odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů na postoje učitelů vůči integraci a výuce žáků s poruchou autistického spektra (PAS)?“ K této otázce byly také vytvořeny dvě hypotézy: H2: Odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů ohledně integrace žáků s SVP má vliv na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS). A H3: Odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů ohledně žáků s PAS má vliv na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS). A třetí výzkumná otázka zní takto: „Jaké sociodemografické aspekty ovlivňují postoje učitelů k vyučování žáků s PAS na základních školách a víceletých gymnáziích?“ Výsledky tohoto výzkumu mohou mít významný přesah do praxe, zejména v oblasti vzdělávání a profesního rozvoje učitelů, a přispět k lepší integraci žáků s PAS v běžných školách.

Toto téma bakalářské práce jsem si vybrala nejen proto, že mě zajímá téma autismu a přijetí jím postižených osob nejen ve školách, ale v celé společnosti, ale také proto, že věřím, že pozitivní postoje učitelů jsou klíčové pro úspěšnou inkluzi a rozvoj žáků s PAS a proto je důležité zjistit, jaké faktory ovlivňují tyto postoje.

## 1 Definice a klasifikace poruch autistického spektra

Poruchám autistického spektra se začali odborníci věnovat už více než před sto lety. Od té doby se však poznatky o autismu pochopitelně významně vyvinuly. Dříve byl autismus považován jen za jakýsi symptom schizofrenie. Americký psychiatr Leo Kanner, autor první učebnice dětské psychiatrie, však v první polovině 20. století, přišel s novou diagnózou, kterou nazval Časný dětský autismus. Kanner roky sledoval vývoj jedenácti dětí, které projevovaly shodné zvláštnosti v chování, ale nesplňovaly kritéria žádné z doposud objevené kategorie psychických onemocnění. O pár let později popsal pediater Hans Asperger syndrom s podobnými projevy, jako vykazovaly děti z Kannerova výzkumu. Syndrom popsaný Aspergerem nesl název Autistická psychopatie a popisoval děti s lehčí formou autismu. Později byl syndrom přejmenován na Aspergerův syndrom. O rozšíření poznatků o poruchách autistického spektra se významně zasloužila britská lékařka L. Wingová, která se věnovala publikaci odborných článků na toto téma, ale i příruček pro rodiče dětí s PAS (Thorová, 2016).

Do 70. let minulého století převládalo ve světě vysvětlení autismu pomocí psychoanalytické teorie. Předpokládalo se tedy, že autismus je emocionální porucha a pramení z patologického prostředí rodiny. Podle těchto přístupů osoba s autismem reaguje odmítavě kvůli negativnímu postoji rodičů, hlavně matek (Jelínková, 2008). Matky, které byly obviňovány ze zapříčinění autismu u svých dětí byly přezdívány „Ledničkové matky“ (Douglas, 2014). Léčba autismu v té době spočívala v odebrání dětí s autismem z rodin a jejich umístěním do psychiatrických léčeben. Později na základě empirických výzkumů začal převažovat názor, že má autismus biologickou základnu. O autismu se začalo uvažovat jako o vývojové poruše a roku 1993 byl zařazen do Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 10) mezi Pervazivní vývojové poruchy (Jelínková, 2008).

V roce 2013 došlo v americkém diagnostickém systému k zásadním změnám pro diagnostiku těchto poruch. Dílčí kategorie poruch zanikly (Dětský autismus, Atypický autismus, Aspergerův syndrom atd.) a vznikla jedna souhrnná kategorie nesoucí název

Poruchy autistického spektra (PAS) (Thorová, 2016). Podle nejnovějšího amerického diagnostického a statistického manuálu duševních poruch, běžně označovaného zkratkou DSM 5, se poruchy autistického spektra (Autism spectrum disorder) řadí mezi neurovývojové poruchy a jsou zde zařazeny pod kódem 299 (American Psychiatric Association, 2013).

V České republice se do začátku roku 2024 využívala publikace vydaná Světovou zdravotnickou organizací (WHO) a zveřejněná Ústavem zdravotnických informací a statistiky ČR, nesoucí název Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR). Zde byly PAS zařazeny mezi tzv. Pervazivní vývojové poruchy a byly dohledatelné pod kódem F84. V této publikaci jsou PAS charakterizovány 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.“ (s. 251)

V současné době se v Evropě a od 8.2. 2024 i v České republice (MKN-11, 2024), používá novější vydání, tedy MKN-11, kde jsou PAS řazeny, stejně jako v DSM5 mezi neurovývojové poruchy a jsou zde dohledatelné pod kódem 6A02 a názvem Poruchy autistického spektra (Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 2022). Jsou zde popsány jako poruchy, pro které jsou charakteristické deficity ve schopnostech iniciovat a udržovat vzájemné sociální interakce a sociální komunikace. Dále se zde projevuje deficit v pružnosti vzorců chování, zájmů a aktivit (MKN-11, 2024).

Podle národních statistik se porucha autistického spektra vyskytuje přibližně u jedné až dvou osob ze sta, přičemž je výskyt této poruchy častější u mužů než u žen až čtyřikrát (Nautis). Bylo zjištěno, že poruchy autistického spektra vznikají v důsledku raného změněného vývoje mozku a reorganizace nervové soustavy. Jelikož stále neexistují spolehlivé biologické

indikátory a znaky, diagnóza musí být stanovena na základě pozorování chování. Autismus je rozsáhlé spektrum poruch, které se mohou projevovat od mírných obtíží až po závažné problémy, při nichž je jedinec s PAS závislý na neustálé pomoci jiné osoby. Navíc je poměrně časté, že diagnóza PAS je doprovázena další poruchou, jako například genetickými a psychiatrickými nemocemi (Lord et al., 2018).

## **1.1 Diagnostika PAS**

Z webových stránek Americké psychologické asociace vyplývá, že autismus bývá nejčastěji diagnostikován ve věku čtyř a půl let, a to i přesto, že první diagnostika může proběhnout už ve věku patnácti až osmnácti měsíců (American Psychological Association, 2017). Včasnost a přesnost diagnostiky záleží na míře poruchy a také na zkušenostech odborníků (Thorová, 2016).

I přestože se předpokládá, že autismus má genetickou složku, neexistují dodnes diagnostické krevní testy nebo například screeningové metody mozku, které by dokázaly tuto poruchu diagnostikovat. Odborníci na diagnostiku využívají informace z několika zdrojů, jako například rozhovory, pozorování chování vyšetřovaného jedince, testy kognitivních a jazykových schopností, lékařské testy vylučující jiné poruchy a rozhovory s učiteli, rodiči a dalšími osobami, kteří mohou odpovědět na otázky týkající se sociálního, emocionálního a behaviorálního vývoje pacienta. (American Psychological Association, 2017).

Pro zjištění, zda se u osoby vyskytuje PAS a jak závažné jsou deficity v určitých oblastech se využívají screeningové a diagnostické testy. Screeningové metody nezajišťují diagnózu, spíše napovídají odborníkům, jakým směrem se mají při diagnostice vydat a zda je vývoj vyšetřovaného jedince v pořádku. Dalo by se říci, že se jedná o detekci rizika (OnDemand LabCorp, 2023). V České republice se často využívá například screeningová metoda CARS, kde screening probíhá pomocí pozorování klienta a vyplnění dotazníku rodičem. Výhodou je jednoduchá administrace a časová nenáročnost. Nevýhodou je menší spolehlivost v diferenciaci autismu a intelektovým postižením. Další používanou screeningovou metodou je například DACH. To je česká screeningová metoda, jejíž celý název zní Dětské Autistické Chování. Tato metoda je spíše orientační a používá se pro depistáž osob s PAS. Jedná se o

dotazník určený pro rodiče dětí s podezřením na PAS. Nevýhodou je, že jsou v dotazníku vyhodnocovány odpovědi rodičů, které mohou být zkreslené. Dalšími screeningovými metodami jsou například A. S. A. S, určená pro detekci Aspergerova syndromu u dětí a pro dospělé metoda AQ Test. Pro screening dětí v batolecím věku se nejčastěji využívá Checklist for Autism in Toddlers (CHAT) od psychologa Baron-Cohena. Toto screeningové vyšetření provádí pediatr. Metoda byla časem upravena do verze M-CHAT (Thorová, 2016). Nejnovější verzí je M-CHAT-R/F, který snižuje falešně pozitivní výsledky a dokáže detekovat více případů PAS než jeho starší verze (Robins, 2024). Poměrně nová screeningová metoda je GQ-ASC (Gender Questionnaire for Autism Spectrum Conditions), která se v současnosti využívá pro screening dospívajících a dospělých žen. Bylo totiž zjištěno, že dříve používané screeningové metody byly navrženy převážně pro mužskou populaci (Brown et al., 2020).

Diagnostické testy jsou pak konkrétnější, neboť je potřeba, aby se u jedince projevil určité symptomy, které jsou k diagnostice důležité (OnDemand LabCorp, 2023). Mezi hojně využívaný diagnostický nástroj patří například ADOS, neboli Autism Diagnostic Observation Schedule. Jedná se o semistrukturované diagnostické vyšetření, které se zabývá hodnocením přesně daných aktivit. V rámci vyšetření se hodnotí převážně sociální interakce a komunikace testované osoby. Mezi diagnostické vyšetření patří také diagnostické interview ADI-R, tedy Autism Diagnostic Interview- Revised. Jedná se o semistrukturovaný rozhovor s rodiči. Mezi nevýhody této metody patří dlouhá doba administrace a možné zkreslení výpovědí rodičů (Thorová, 2016).

### **1.1.1 Psychologické vyšetření**

Psychologické vyšetření zkoumá nejen symptomy poruch autistického spektra, ale také zjišťuje aktuální schopnosti vyšetřované osoby. Prvním krokem diagnostiky je rozhovor s rodiči nebo jinými pečujícími osobami a blízkými, doplněný o zprávy z ostatních vyšetření. Důležité je také pozorování dítěte při volné činnosti, po které následuje řízená práce s dítětem. V této části se při vyšetření dospělých osob může využívat například Wechslerův nebo Stanford-Binetův inteligenční test. Při vyšetření se odborník soustředí na tyto oblasti: sociální chování, schopnost nápodoby, kvalita komunikace, motorika, analyticko-logické

myšlení, emoční reaktivita, vnímání, sebeobslužné dovednosti a adaptabilita (Thorová, 2016). Psychologické vyšetření je důležité v průběhu času opakovat pro měření účinnosti intervencí a případnému pokroku. Informace z psychologického vyšetření mohou pomoci odborníkům a pečujícím osobám při rozhodování o nejvhodnějších dalších krocích (Messina, n. d.).

## 2 Autismus a společnost

### 2.1 Vývoj přístupu k autismu

Jak už bylo uvedeno výše, od počátku a konkrétně do 70. let minulého století, převládal názor, že autismus je důsledkem emocionální deprivace ze strany rodičů. Tento názor byl však vyvrácen zjištěním, že autismus má genetický a biologický základ. Po tomto zjištění se vliv prostředí na dlouhou dobu přestal zkoumat. Vliv rodiny a prostředí na rozvoj jedinců s PAS se opět začal brát v potaz až poměrně nedávno (Charman, 2014). Dnes jsou tedy PAS považovány za vrozené a patří mezi neurovývojové poruchy s neurobiologickým základem. Bylo zjištěno, že se mozek osob s PAS vyvíjí jinak, než typický mozek, autismus totiž není způsoben odchylkou v jediném místě v mozku, ale pravděpodobně se jedná o poruchu komunikačních a integračních funkcí mozku. Genetické faktory hrají významnou roli a genetická predispozice ke vzniku poruchy autistického spektra, v kombinaci s dalšími vlivy, určuje závažnost poruchy nebo její samotný vznik. Variabilita projevů autismu tedy naznačuje existenci různorodých příčin (Thorová, 2006).

Právě kvůli rozmanitosti příčin, ale i projevů poruch autistického spektra se v současné době odborníci a také osoby s PAS snaží vyzývat k zavedení pojmu *Neurodiverzita* do oficiálního vědeckého paradigmatu (Pellicano, den Houting, 2021). Například britský klinický psycholog Baron-Cohen tvrdí, že použití termínu neurodiverzita může vést k pozitivnějšímu a méně stigmatizujícímu přístupu k autismu a jiným neurovývojovým stavům (2017). Autismus by tak mohl být vnímán spíše jako jedna z forem variability v rámci rozmanitosti myslí, spíše než jako porucha či handicap (Pellicano, den Houting, 2021).

#### 2.1.1 Autistická triáda

Již v 70. letech minulého století vymezila psychiatrička Lorna Wingová tři oblasti znevýhodnění osob s autismem a nazvala je **Triáda poškození**. Do této triády patří znevýhodnění v oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti. Pro stanovení diagnózy je potřeba splňovat několik symptomů z jednotlivých oblastí triády (Thorová, 2016). Všechny tři oblasti autistické triády ovlivňují každodenní život jedince s PAS a to hlavně svými projevy v chování, které mohou ztěžovat situaci jedince ve společnosti.

Pochopení těchto projevů je klíčové pro pochopení chování společnosti (i okolí dítěte) a vytvoření podpůrného prostředí, které pomáhá osobám s autismem lépe se začlenit a zlepšit jejich kvalitu života.

### **2.1.2. Sociální interakce a sociální chování**

Lorna Wingová popsala tři základní typy sociální interakce u osob s PAS a těmi jsou typ osamělý, typ pasivní a typ aktivní-zvláštní. Později Wingová přidala ještě čtvrtý typ a tím je formální, jindy nazýván jako afektovaný. Typ sociální interakce je velmi důležitou součástí diagnostiky a to i přes to, že se může během života jedince s PAS měnit.

Osamělý typ sociální interakce se vyznačuje minimální snahou o fyzický kontakt, sociální kontakt a nezájmem o komunikaci s ostatními. Osoby s tímto typem sociální interakce jsou často samotářské a vyhýbají se očnímu kontaktu nebo například útechy od okolí. V raném věku se tento typ projevuje absencí separační úzkosti. Během let často dochází ke zlepšení kontaktu s okolím.

Pasivní typ interakce se nejčastěji vyznačuje pasivitou a nediferencovaností v sociálním kontaktu. Osoby s tímto typem sociální interakce často nemívají žádné potěšení ze sociálního kontaktu s ostatními a komunikaci využívají především k uspokojení základních potřeb.

Typ aktivní- zvláštní se projevuje nejčastěji velkou spontaneitou v sociální komunikaci, nedodržováním sociálních norem, jako například vzdálenost při komunikaci nebo dotýkání ostatních osob. Osoby s tímto typem sociálního chování mají často problém s pochopením kontextu sociální situace a nepřiměřeností sociálního kontaktu.

Pro typ formální nebo afektovaný jsou typické projevy jako například dobré vyjadřovací schopnosti, formální řeč, konzervativní chování anebo například obliba společenských rituálů a encyklopedické zájmy. Tyto osoby často dosahují vyššího skóru v inteligenčních testech, ale mívají potíže s pochopením ironie a empatií.



Dalším typem je smíšený- zvláštní, který se projevuje tím, že může mít prvky osamělosti, pasivity, aktivity i formality. Tyto osoby mívají velké výkyvy v kvalitě jejich sociálního kontaktu s okolím (Thorová, 2016)

Většina osob s poruchou autistického spektra nevykazuje chování typické jen pro jednu z výše zmíněných kategorií. Sociální chování těchto osob se častěji projevuje vlastnosti typickými pro dvě a více typologických kategorií. Nedostatek sociálních dovedností významně ovlivňuje vývoj dětí trpících autismem. Dobré sociální dovednosti totiž pomáhají dětem naučit se účinně zapojit do společnosti, zvyšují sebeúctu a schopnost integrace a akceptace (Ibrahim, Z., & Alias, M., 2017) U sociální interakce hodně záleží na míře poruchy u osob s PAS. Například mírnější forma poruch autistického spektra umožňuje těmto osobám prožívat poměrně běžný život, zatímco těžší forma autismu ovlivňuje život celé rodiny a znemožňuje osobám s PAS se zapojit do běžného života, jako například účastnit se pracovního procesu (Thorová, 2016).

V současné době se odborníci věnující se sociálním interakcím osob s PAS zabývají pojmem maskování (masking). Jedná se o strategii, kterou vědomě či nevědomě používají osoby s PAS proto, aby potlačili nebo skryli pro autismus přirozené reakce (Pearon, Rose, 2020). Osoby s PAS se často k maskování uchylují proto, aby zabránili stigmatizaci (Hull et al., 2020). I přes to, že tato strategie může pomoci osobám s PAS zvládat sociální interakce například ve škole, nebo v práci, může mít zásadní negativní dopad na jejich duševní zdraví a sebepojetí, ale také brání včasné a dobré diagnostice jedince. Maskování se dá popsat jako neustálé přizpůsobování se očekáváním okolí nebo přehnané kontrolování svého chování a svých reakcí na základě očekávání reakcí druhých. Častými příklady maskování jsou napodobování mimiky druhých, nucení se k očnímu kontaktu, přehnaná kontrola reakcí na smyslové podněty, plánování konverzací dopředu, též známé jako „skriptování“ nebo například zatajování osobních zájmů a koníčků ze strachu, že by byly vnímány jako zvláštní a neobvyklé (Autism.org.uk., n.d.).

### 2.1.3. Komunikace

Druhou oblastí znevýhodnění je komunikace, která úzce souvisí se sociální interakcí. Právě komunikace je jeden z prvních ukazatelů, že vývoj dítěte neprobíhá běžným způsobem. Odchytky od normy se ukazují už ve vývoji některých raných komunikačních schopností, jako například v předverbální sociální komunikaci, sociálním úsměvu, očním kontaktu a sdílené pozornosti k objektům. Baron-Cohen popsal tři klíčové komunikační schopnosti, které mohou poukazovat na PAS už v osmnácti měsících. Těmito klíčovými schopnostmi jsou *protodeklarativní ukazování*, tedy ukazování prstem pro získání pozornosti dospělého jedince, *sledování pohledu* a *hrové předstírání*. I přes tento souhrn klíčových ukazatelů od Baron-Cohena je posuzování raných komunikačních dovedností velmi náročné. Proto bylo vytvořeno několik kategorií, podle kterých se komunikační aspekty posuzují. Mezi ty patří frekvence komunikačních pokusů, jejich funkce, prostředky používané pro dosažení komunikačního cíle a úroveň reakce na komunikační pokusy ostatních (Goldstein, S., Ozonoff, S. (Eds.), 2018).

Deficity v komunikaci se projevují na úrovni porozumění i vyjadřování řeči. Osoby s PAS mají problémy jak s neverbální, tak verbální komunikací. Deficity v neverbální komunikaci se projevují v několika oblastech. Osoby s PAS mají například často problém s využíváním gest, která jsou pro jedince s typickým vývojem přirozená. Častým ukazatelem poruchy je také problém s očním kontaktem. Lidé s poruchou autistického spektra mohou mít problém oční kontakt navázat a pak ho udržet, nebo ho koordinovat s ukazováním. Lidé při komunikaci s osobou s PAS mohou mít pocit, že jedinec kouká spíše skrz ně, nebo je pohled příliš intenzivní a upínavý. Problémová je také komunikace pomocí posunků a znaků. Zatímco osoby s poruchou řeči nebo sluchu mají tendence spontánně vytvářet znaky a posunky pro nahrazení chybějící řeči, lidé s PAS mají tyto tendence jen sporadicky nebo vůbec. Problematické je i porozumění neverbální řeči ostatních osob. U verbální složky řeči může být narušena fonetika, tedy zvuková stránka lidské řeči, syntax, tedy větná skladba, prozódie zabývající se zvukovou stránkou jazyka, jako například melodií a přízvukem, sémantika, tedy významová stránka i praktické využívání jazyka, tedy pragmatika. U některých osob s PAS se schopnost verbálně komunikovat neprojeví nikdy, nebo je úroveň

komunikace velmi nízká. (Thorová, 2016) V řeči se často objevují echolálie a osoby s PAS mohou mít problém s porozuměním delším a složitějším souvětím a doslovným chápáním (Novotná, 2021).

#### **2.1.4. Představivost**

Poslední část Triády problémových oblastí je zhoršená schopnost představivosti a hry. Rozvoj představivosti úzce souvisí s nápodobou a děti, které nejsou schopny nápodoby nejsou schopni ani hry, která je pro učení v podstatě zásadní. Proto se děti s autismem často upínají na jednoduché a stereotypní činnosti. Při diagnostice se v dětské hře hledají určitá abnormální specifika, mezi které patří: repetitivní aktivity, stereotypní modely chování a příliš silné zaujetí určitým tématem nebo činností, které je doprovázené ulpíváním na této činnosti či tématu (Thorová, 2016). Nedostatek představivosti se výrazně projevuje v symbolické hře, která se začíná u dětí objevovat mezi osmnáctým a dvacátýmčtvrtým měsícem života a je charakteristická použitím objektů jinak, než je běžné, a to v důsledku použití představivosti. Symbolická hra u dětí s autismem buďto neprobíhá vůbec, nebo je velmi omezená a nepůsobí spontánně (González-Sala et al., 2021).

#### **2.1.5. Teorie mysli**

Teorie mysli může vysvětlit mnoho problémů, kterým čelí osoby s PAS v sociálních interakcích, komunikaci a chování. Tuto teorii vytvořili v roce 1978 Premarc a Woodruff, kteří zjistili, že děti se kolem čtvrtého roku života učí chápat mentální stavy druhých osob. Konkrétně jde o pochopení emocí, představ, záměrů, domněnek a pocitů druhých lidí. Tato teorie má dvě komponenty, emoční nebo afektivní, kde jde o porozumění citům druhých lidí a kognitivní komponentu, která zajišťuje porozumění myšlenkám druhých lidí. Tato schopnost uvědomovat si duševní stavy druhých se nazývá mentalizování a jedná se o zásadní vývojový mezník v oblasti sociálního vývoje (Thorová, 2016).

Podle Leslieho je jedním z ukazatelů vzniku teorie mysli symbolická a předstíraná hra, která se rozvíjí kolem druhého roku života. Pro upevnění této schopnosti je potřeba, aby si dítě osvojilo dva typy reprezentací, které zabraňují zmatku mezi realitou a předstíráním. Tyto

reprezentace jsou „Primární“, tedy ty, které jsou zaměřené na pravdu a přesnost a „Metareprezentace“, které umožňují právě chápání předstírání. Jak již bylo zmíněno, s těmito druhy her mají děti s PAS často problémy. Podle Leslieho je to právě kvůli problémům s vytvářením metareprezentace (Čížková, 2014). Tento poznatek vedl odborníky ke zjištění, že mají děti i dospělí s PAS problémy s teorií mysli. Výzkumy v této oblasti se zabývali odborníci Baron-Cohen, Leslie a Frithová, kteří zjistili, že autistické děti mají potíže reprezentovat mentální stavy druhých lidí a to vede k neschopnosti přisoudit ostatním lidem přesvědčení, což je znevýhodňuje při předpovědi chování druhých (Baron-Cohen et al., 1985). Podle Baron-Cohena je neschopnost osvojit si teorii mysli jednou z hlavních příčin všech tří příznaků z autistické triády (Čížková, 2014). Jedinci s PAS mohou mít potíže s pochopením toho, co si druzí myslí nebo cítí, což vede k problémům v sociálních interakcích. Pokud jedinec nedokáže správně interpretovat sociální signály, může mít potíže s navazováním a udržováním vztahů. Problémy s komunikací mohou pramenit například z potíží v porozumění neverbální komunikaci ostatních. Problémy s teorií mysli se projevují i repetitivním chováním, které může u osob s PAS pramenit například z jejich preference předvídatelnosti a jistoty a snahy vyhnout se neznámým situacím.

## **2.2 Specifika poruch autistického spektra a jejich projevy v chování**

Jak již bylo popsáno dříve, osoby s autismem mají často problémy v sociálních interakcích s okolím. Narušení sociální interakce bývá u osob s PAS často zřejmé již v raném věku. Například již v kojeneckém věku dítě s PAS nemusí mít zájem o navazování očního kontaktu s blízkou osobou, nenapodobuje chování blízkých osob, nebo se u těchto dětí neobjevuje sociální úsměv v období, kdy se začíná objevovat běžně. Další významné odchylky mohou být pozorovány v období, kdy se dítě učí chodit. Děti s autismem totiž nemusí projevovat, na rozdíl od intaktních dětí, zájem o kontakt s druhými lidmi, nebo například nechodí za rodiči se zájmem o pochování. U dětí s PAS se také nemusí projevit zájem o hračky a hry. Může být obtížné ho zaujmout. Často se mohou projevovat motorické problémy, které se ale projevují v nerovnoměrných variantách. To znamená, že dítě může bez problémů kontrolovat a ovládat tělo v jedné oblasti a v jiné mohou být jeho motorické schopnosti

výrazně podprůměrné. Motorické problémy se vyskytují až u padesáti procent dětí s autismem. Odborníci také zaznamenávají porušení smyslu pro nebezpečí. U osob s autismem se také často objevuje repetitivní chování, které se dělí do kategorií podle **Repetitive Behavior Scale-Revised (RBS-R)**. První kategorií je *stereotypní chování*, pod které spadají bezcílné pohyby. Často se projevuje pohyby jako například houpání těla, mávání a třesení rukama, skákání, nebo častá a stejná manipulace s určitým předmětem. Další kategorií je takzvané *omezené chování*, kdy je u jedince zaznamenán zájem o monotónnost a odpor vůči změnám. V konverzaci, při kreslení, v herních zápletkách dominují stále stejná témata. Jedinec se snaží vyhnout jakýmkoli novinkám v jeho životním řádu a aktivně jim odolává. Třetí kategorií je *rituální chování*, které lze popsat jako provádění každodenních činností ve stejném pořadí a ve stejnou dobu. Posledním typem je *autoagrese*, kdy si jedinec s autismem záměrně způsobuje bolest. Časté projevy autoagrese jsou například opakované mlácení sebe sama nebo například kousání. Bylo zjištěno, že k autoagresi dochází přibližně u třiceti procent osob s PAS (Safonicheva, Ovchinnikova, 2020).

### **2.3 Problémy v socializaci**

Kvůli výše zmíněným problémům osob s PAS se sociálními interakcemi mají tito lidé problémy navazovat vztahy nejen s pečujícími osobami, ale i s vrstevníky a dalšími lidmi. U pečujících osob může docházet na jednu stranu k abnormálnímu lpění na pečující osobě, ale také naopak k lhostejnosti a nezájmu o kontakt s nimi (Mukherjee, 2017). Problém s navazováním vztahů s vrstevníky a dalšími osobami často pramení z absence schopnosti teorie mysli, o které se zmiňuji již výše v této práci a také z poruch sociální pragmatiky, jelikož lidé s PAS nejsou schopni například přijmout perspektivu posluchače nebo adekvátně se střídat při rozhovoru (White et al., 2007). Lidé s poruchami autistického spektra mají často potíže se sdílením radosti s ostatními, přílišnou důvěrností, kdy se u nich projevuje nadměrná absence sociálních zábran, nebo naopak úzkost z cizích lidí. Dalším handicapem pro navazování a udržení vztahu s druhými jsou problémy v komunikaci, které jsou také již popsány výše. Zabývala se jimi Wingová, při popisu Autistické triády (Mukherjee, 2017).

Deficity v sociálních dovednostech u osob s PAS s vývojem neustupují. Ve skutečnosti se může postižení a distres zvyšovat a to hlavně v období adolescence, protože sociální prostředí se stává komplexnějším a dítě si více uvědomuje své sociální postižení, než tomu bylo doposud. Osoby s PAS často uvádějí, že mají zájem o kontakt s vrstevníky a cítí se osaměle. Může docházet k psychickým problémům, jako jsou například úzkosti. Existují důkazy o tom, že nedostatky v sociálních dovednostech u dospívajících osob s PAS přispívají k horším studijním a později i profesním výsledkům (White et al., 2007).

### 3 Dítě s PAS ve školním prostředí

#### 3.1 Vzdělávací možnosti pro osoby s autismem

V České republice byla v roce 2009 ratifikována mezinárodní Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která považuje za důležité zajistit přístup osobám se zdravotním postižením k fyzickému, ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu prostředí, rehabilitaci, k informacím a ke vzdělání. Vzdělávání žáků s autismem je konkrétně zakotveno ve školském zákoně č. **561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**. Tento zákon se věnuje vzdělávání dětí od mateřských škol až po vyšší odborné vzdělání. Žákům s PAS se převážně věnuje paragraf § 16, který se zabývá vzděláváním žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (Adamus, 2014).

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání<sup>1</sup> je uvedeno, že žáci s PAS s nadprůměrnými intelektovými schopnostmi až mírným mentálním postižením mohou být vzděláváni v běžných základních školách a to formou skupinové integrace, tedy ve specializovaných třídách nebo formou individuální integrace (Metodický portál RVP, 2017). Třídy pro žáky s PAS se v základních školách mohou otevřít, je-li počet žáků větší než čtyři a menší než šest žáků. V takovéto třídě bývají většinou dva až tři pedagogové (Adamus, 2014).

Žáci se středně těžkým mentálním postižením a se souběžným postižením a více vadami mají právo se vzdělávat ve speciálních základních školách a to buď ve třídě specializované pro žáky s PAS anebo integrací do běžné třídy na základních školách speciálních. Zařazení žáka do speciální školy je možné pouze se souhlasem rodičů a na doporučení školského poradenského zařízení.

---

<sup>1</sup> Pro vzdělávání v mateřských a základních školách klasických i speciálních existuje takzvaný Rámcový vzdělávací program (RVP), který je vydáván Ministerstvem školství (Národní pedagogický institut, n.d.) a vymezuje povinný obsah a podmínky vzdělávání a je závazný pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP), které si vytváří škola (Žížalová, Jarolímová, 2021).

Dalším způsobem vzdělávání je možnost tzv. domácí školy, tedy individuálního vzdělávání. O tento způsob musí zažádat rodiče žáka a musí být schválen ředitelem školy, kam žák dochází na přezkoušení jednou za pololetí. Specifické je speciální vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením. V případě kdy psychický nebo zdravotní stav nedovoluje dítěti navštěvovat školu, je třeba povolení krajského úřadu proto, aby pedagogický pracovník navštěvoval žáka v místě bydliště (Bendová, Zíkl, 2012).

### **3.2 Inkluzivní vzdělávání**

V současné době se ve světě i v České republice častěji přistupuje k inkluzivnímu vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra. V inkluzivním vzdělávání nejde jen o zařazení žáků se znevýhodněním do běžné třídy, ale především o přizpůsobení školy a třídy potřebám žáka (inkluzie v praxi, n.d.). Je-li žák integrován do běžné třídy, je potřeba, aby pedagog přizpůsobil metody, obsah a organizační formu výuky potřebám tohoto žáka. Potřebná míra přizpůsobení je však velmi individuální a závisí na potřebách žáka, pedagoga i ostatních žácích ve třídě. Většinou se na pomoc vyučujícímu využívá práce asistenta pedagoga (Metodický portál RVP, 2017). Mezi činnosti asistenta pedagoga patří pomoc vyučujícímu při výchovné a vzdělávací činnosti, podpora žáků při přizpůsobování se školnímu prostředí, pomoc žákům při výuce a při sebeobsluze (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných - § 5) a také spolupracuje při vytváření individuálního vzdělávacího plánu. Konkrétní náplň pracovní činnosti asistenta pedagoga určuje ředitel školy podle potřeb studenta. (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Při vzdělávání žáků s PAS je důležité před začátkem výuky sdělit osnovu a strukturu vyučování, aby byl žák předem seznámen s průběhem hodiny. Mezi další doporučení pro maximalizaci úspěchu žáka s PAS v běžné třídě patří metodické postupy jako například používání stručných vět, v případě potřeby poskytnout dovysvětlení, nové informace dávat do souvislostí s již získanými vědomostmi, pomoci žákovi hledat logické souvislosti, počítat s žakovými výkyvy ve výkonu, dát žákovi dostatek času na vypracování úkolu, či odpověď, využívání vizuální podpory, umožnit žákovi chvíli si odpočinout a další (Metodický portál RVP, 2017).



Žákovi s PAS může být poskytnut individuální vzdělávací plán (IVP). Jedná se o podpůrné opatření sloužící k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy (Hečková, 2017) a obsahuje obecné osobní údaje žáka, popis jeho speciálních vzdělávacích potřeb, popis případných zdravotních omezení žáka, podpisy odborníků podílejících se na tvorbě IVP, podpis žáka (studenta), a/nebo zákonných zástupců a poznámky pro vyučující, asistenta pedagoga, výchovné poradce a další pedagogické pracovníky (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

### **3.2.1 Inkluzivní vzdělávání žáků s PAS z pohledu vyučujících**

S narůstajícím inkluzivním vzděláváním po celém světě rostou větší nároky na vzdělávací instituce a samotné pedagogy. Výzkumníci Humphrey and Lewis (2008) dokonce ve svém článku popisují tuto oblast jako jednu z nejkompexnějších a nejméně pochopených částí inkluzivního vzdělávání vůbec. Učitelé mohou mít potíže při pomoci žákům s PAS při výuce i při socializaci ve školním prostředí. Důsledkem toho mohou učitelé pociťovat, že selhali. Další potíží je rovnováha mezi uspokojováním potřeb žáka s autismem a zároveň ostatních žáků ve třídě. Z výzkumu Humphrey a Symes vyplývá, že učitelé často vnímají vztah s žáky s PAS jako negativní a jedním z důvodů může být žákův nezáměr o interakci a nevhodné emoční projevy. Tento negativní vztah ze strany vyučujících k žákům může zapříčinit i negativní vztah mezi žáky s PAS a jejich spolužáky.

Jako řešení tohoto problému se odborníkům jeví jako nejlepší zajistit vyučujícím odpovídající školení. Vyškolení učitelů nemá vliv jen na jejich schopnosti s žáky pracovat, ale snižuje se jejich stres, šíří se tak všeobecné povědomí o PAS a učitelům mění celkový postoj k inkluzivnímu vzdělávání (Humphrey, Symes, 2013).

### **3.3 Přínosy a limity inkluzivního vzdělávání pro žáky s PAS**

I přes to, že se inkluzivní vzdělávání prokázalo jako pozitivní a prospěšné, nese s sebou i jistá negativa. Podle Thorové k nim patří například to, že jedinec není v chráněném prostředí, jako například ve speciálních školách a to může vést k pomalejšímu nebo dokonce žádnému rozvoji tohoto žáka (2016).

Z výzkumů vyplývá, že děti s PAS bývají často méně emocionálně připravené na zvládnání povinné školní docházky než jejich vrstevníci bez PAS. Tato nepřipravenost se může často projevat externalizujícím chováním, tedy chováním, které je snadno pozorovatelné, ale hlavně rušivé pro okolí a také potížemi se seberegulací. Tyto projevy často narušují jejich vztahy ve školním kolektivu jak se spolužáky, tak s vyučujícími (Marsh et al., 2017). To může vést například k šikaně žáků s PAS, nebo například tlakem rodičů ostatních žáků na odchod žáka s autismem a to především ze strachu z jeho agrese či ze strachu, že narušuje průběh výuky (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Mezi hlavní výhody inkluzivního vzdělání se dá zařadit například to, že náročnost školního prostředí lépe koresponduje s náročností běžného života a žáci s PAS v běžných školách se tak lépe připravují na budoucí studium či zaměstnání, dále že žáci s PAS se mohou učit pomocí nápodoby od intaktních spolužáků. Mezi další výhody se dá zařadit odbourání izolace dětí s PAS, zvýšení sebevědomí dětí i jejich rodičů, ale i praktické výhody jako například dostupnost školy z místa bydliště (Vosmik, Bělohávková, 2010). Pozitivní dopad má inkluze i na ostatní žáky, kteří se učí větší toleranci k osobám s postižením (Thorová, 2016). V knize od Vosmika a Bělohávkové se například píše o možnosti využít situaci inkluze žáka s PAS k prevenci proti šikaně (2010).

### **3.4 Postavení žáka s PAS ve třídním kolektivu**

Pro zamezení vzniku šikany ve třídním kolektivu je důležitá správná a funkční práce s třídním kolektivem (Bittmannová, 2017). Důležité je podávat ostatním žákům informace o tom, proč se jejich spolužák chová tak, jak se chová a jak mu mohou pomoci (Holmanová, 2024). Učitelé mohou využívat Katalog podpůrných opatření, který radí vyučujícím, jak pracovat se zbytkem třídy tak, aby podporoval pozitivní třídní kolektiv. Je totiž velmi důležité, aby učitel správně pracoval s ostatními žáky ve třídě a připravil tím vhodné prostředí pro integrovaného žáka. Jak bylo v práci zmíněno výše, žáci s PAS mají problémy hlavně v oblasti sociálního chování a komunikaci, a to velmi negativně ovlivňuje jejich schopnosti vytvářet kvalitní vztahy se spolužáky (Ševčíková, 2021). Jejich chování

může působit, že o začlenění do třídního kolektivu nemají zájem, většinou je ale opak pravdou (Marečková, 2024).

Je zřejmé, že žák s PAS ovlivňuje klima třídy, tedy to, jak účastníci třídního kolektivu vnímají a hodnotí působení ostatních účastníků na sebe a na kolektiv. Na vytváření třídního klimatu se podílejí jak všichni žáci, tak učitel nebo učitelé. Příznivé třídní klima ovlivňuje efektivitu žáků, sociální chování žáků a mimo jiné i jejich motivaci k učení. Dobré třídní klima prospívá i učitelům a jejich pracovní spokojenosti (Freidlová et al., 2012). Žák se vstupem do školy vstupuje do kolektivu, který si sám nevybírání a to může způsobovat obtíže právě žákům s PAS. U těchto dětí může dojít ke změně jejich stavu, a to jak ke zlepšení, tak ale i ke zhoršení. Například u žáků s Aspergerovým syndromem je časté právě zvýraznění jejich symptomů (Ševčíková, 2021). Proto je také důležité integraci žáka s poruchou autistického spektra do běžné školy zvážit, aby pro dobrý pocit rodičů nebyl žák vystaven přehnanému stresu a tím nedocházelo ke zhoršení jeho stavu.

Podle několika diplomových prací, které se věnují přímo postavení žáků s PAS ve třídním kolektivu na základních školách, vychází, že lépe jsou přijímáni do třídního kolektivu žáci na prvním stupni základních škol. Možným vysvětlením je, že je vyučování na prvním stupni strukturovanější a předvídatelnější. Vyučování probíhá v jedné třídě a méně se mění učitelé (Kunec, 2012). V jiném výzkumu bylo zjištěno, že sociální postavení žáků s SVP (speciálními vzdělávacími potřebami) ve třídním kolektivu je různé. Velkou roli hraje druh a intenzita znevýhodnění nebo odlišnosti. Obecně se ale dá říci, že žáci s SVP bývají spíše řazeni do té méně oblíbené poloviny třídy (Vítová et al., 2013; Koster et al., 2010).

## 4 Postoje učitelů

### 4.1 Definice postojů

Definice pro pojem Postoje je v sociální psychologii mnoho. Jedni z prvních, kdo se začal tomuto tématu věnovat, byli sociologové a sociální psychologové W. I Thomas a F. Znaniecki, kteří tento pojem chápali jako vědomý vztah jedince k hodnotě. Další známou definici tohoto pojmu vytvořil americký psycholog G. W. Allport, který postoje definoval jako: „mentální a nervový vztah pohotovosti, organizovaný zkušeností a vyvíjející direktivní nebo dynamický vliv na odpovědi individua vůči všem objektům a situacím, s nimiž je v relaci.“ (Nakonečný M., 2020, s. 164) Podle Fishbeina a Ajzena jsou postoje „naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost“ (Hayesová, 2021, s. 94). Podle této definice mají postoje tři základní rysy. Jsou *naučené, konzistentní* a týkají se *příznivých a nepříznivých reakcí*. Pomáhají nám hodnotit objekty a situace a podle hodnocení na ně reagovat. Bývají spojeny s hodnotami jedince, ze kterých vychází a jsou často popisovány třemi dimenzemi. Těmi jsou *Kognitivní dimenze*, která se týká názorů a myšlenek, které osoba má, *Emocionální dimenze*, tedy to, jak se osoba cítí vůči předmětu postoje a *Konativní dimenze*, která se týká jednání ve vztahu k předmětu postoje. Konativní dimenze postojů vyjadřuje, že osoba zastávající nějaký postoj nemusí podle svého postoje jednat a to kvůli několika vlivům. (Hayesová, 2021). Wicker tyto vlivy rozdělil na vlivy *osobní*, mezi které patří například ostatní postoje, soupeřivost motivů, verbální a intelektuální schopnosti a úroveň aktivity. Dále se jedná o vlivy *situační*, mezi které patří přítomnost jiných osob, normativní předpisy týkající se vlastního chování, sociální normy, přístupnost alternativního chování, specifická objektu postoje, nepředvídatelné vnější vlivy a očekávané důsledky chování.

Podle psychologa D. Katze mají postoje dvě základní funkce, *poznávací*, to jsou postoje organizující naše zkušenosti a funkci *instrumentální*, která má za úkol maximalizovat zisky a minimalizovat ztráty. Později byly přidány další tři funkce postojů, těmi jsou funkce *výrazu hodnot*, *sociální adjustance* (tato funkce postojů stojí za zprostředkováním vztahů člověka k jiným lidem) a funkce *sebeobranná*, která zajišťuje stabilitu sebeobrazu jedince a umožňuje zvládat konflikty a náročné životní situace (Výrost, Slaměník, 2008).

## 4.2 Vývoj a změna postojů

Ani v tématu vývoje postojů se odborníci neshodují. Existují názory, které zastávají například autoři Fishbein a Ajzen, že postoje jsou převážně naučené a to během běžného sociálního života. Postoje podle nich získáváme částečně z rodiny a také od lidí, se kterými se stýkáme.

Podle Tajfela jsou postoje silně ovlivněny sounáležitostí se skupinou a hlavně sociální identifikací. Eysenck a Wilson naopak tvrdí, že postoje jsou převážně vrozené. Tento názor podkládají faktem, že jsou vrozené některé osobnostní rysy, jako například neuroticismus a stabilita a ty jsou, podle nich, základem pro postoje. Petty a Caccioppo tvrdí, že postoj se mění podle toho, jak moc známe objekt. Pokud tedy objekt známe jen okrajově, přemýšlíme převážně o faktech, které se nazývají *deskriptivní přesvědčení* a časem si vyváříme vlastní názor na objekt, tedy *deduktivní přesvědčení* a tím si vytváříme postoj na daný objekt. Tato teorie však nepočítá s faktem, že si lidé často vytváří postoje na objekty aniž by je znali (Hayesová,2021).

Hlavním prostředkem změny postojů je přesvědčování, neboli persvaze. Změna postoje je postupný proces, který vzniká pomocí několika kroků. Těmi jsou pozornost, porozumění, přijetí, uchování a konání. Pro změnu postoje je důležité, co je *zdrojem persvazivní informace*, zjistilo se totiž, že existuje přímá úměrnost mezi věrohodností zdroje a mírou změny postoje příjematele informace. Dalšími důležitými aspekty zdroje informací jsou síla a atraktivnost.

Další proměnou, která má vliv na změnu postojů je *obsah persvazivní informace*. Existují dva zásadní vlivy, které dokáží obsahem změnit postoj a těmi jsou *emocionální obsah* a *racionální obsah*. Cílem emocionální persvaze je navození změny postoje vyvoláním intenzivní pozitivní či negativní emoční odezvy. Naopak cílem racionálního obsahu je racionálně podpořit argumenty. Výzkumy ukázaly, že racionální obsah funguje lépe na osoby, které mají více osobních zkušeností v oblasti, které se měněný postoj týká.

Ukázalo se, že na změnu postoje má často větší vliv prostředek komunikace, neboli *informační kanál*, než obsah sdělení. Výsledky výzkumů totiž dokázaly, že například hovorově sdělované informace mají větší vliv na změnu postoje, než informace v psané formě. Zjistilo se ale, že v psané formě dochází k lepšímu porozumění rozsáhlejšími informacím. Toto zjištění vede k názoru, že změna postoje závisí na tom, jak persvazivní informace upoutá pozornost, jak ji dokáže přijímatel porozumět a jak si ji dokáže zapamatovat.

Na změnu postoje mají velký vliv i *psychologické charakteristiky a momentální psychický stav* příjemce informací. Důležitým faktorem je zainteresovanost osoby. Zjistilo se totiž, že osoby se zájmem o téma je těžší přesvědčit ke změně postoje, ale jen v případě, že se jedná o slabé či mírnější argumenty. Jsou-li naopak argumenty silné a důrazné, zainteresovaná osoba mění svůj postoj rychleji. Jiné výzkumy zjistily, že ke změně postojů dochází pomaleji a hůře u starších osob a to kvůli jejich dlouholetým zkušenostem. Také se zjistilo, že osoby s podprůměrným a nadprůměrně vysokým sebehodnocením jsou více odolné proti vlivu persvaze (Výrost, Slaměník, 2008).

#### **4.2.1 Kognitivní disonance**

Teorii kognitivní disonance vytvořili L. Festinger a J. M. Carlsmith v druhé polovině 20. století. Tato teorie vysvětluje, jak jedinec reaguje na situaci, kdy je okolní společností donucen chovat se, či tvrdit něco, s čím vnitřně nesouhlasí (Festinger, Carlsmith, 1959). podle Festingera se jedná o zásadní teorii vysvětlující změnu postojů (Hayesová, 2021) V učebnici Nolen-Hoeksema et al. Z roku 2012 je tato teorie popsána takto: „Teorie vychází z předpokladu, že dva odporující si typy poznání (kognice) jsou zdrojem neklidu, který motivuje jedince k odstranění tohoto rozporu a nastolení souladu“ (Nolen-Hoeksema et al., 2012, str. 731). V učebnici se dále popisuje pojem Kognitivní konzistence. Jde o stav, kterého se snažíme docílit právě změnou postojů (Nolen-Hoeksema et al., 2012). Podle Festingera vzniká kognitivní disonance tehdy, když si naše postoje navzájem odporují a to proto, že nejsou vyvážené anebo jsou v přímém konfliktu. S touto tenzí se osoba vyrovnává

změnou jednoho z postojů, nebo přidáním jiného postoje, který umožňuje situaci interpretovat jiným způsobem (Kemková et al., n.d.).

### **4.3 Postoje učitelů k žákům**

Pro kvalitní výuku žáků je třeba dodržet několik kritérií, které pomáhají zajistit co nejlepší výuku a maximalizovat tak pozitivní přístup žáků ke studiu. Podle výzkumu Hochwebera a Vielufa jsou těmito kritérii pro kvalitní výuku: *struktura*, jako například srozumitelnost a přiměřené tempo výuky, dále *kognitivní aktivace*, při které jde o dostatečnou iniciaci žáka k plnění úloh a v neposlední řadě *podpora žáků vyučujícími*. Dle výzkumu tato kritéria přispívají k lepší motivaci studentů, ale dokonce i ke zlepšení výsledků žáků ve škole (2016). Po rodině je škola prvním základním institutem socializace pro dítě. Kromě rodičů je učitel tím, kdo má zásadní vliv na osobnostní rozvoj studenta a jeho akademické i sociální výkony. Učitel svým chováním, vyučovacími metodami, ale právě i svými postoji ovlivňuje vývoj osobnosti a pohled na svět svých žáků. Žáci často přebírají vzory od svých učitelů, s nimiž tráví mnoho času ve škole (Ulug et al., 2011). Bylo například zjištěno, že negativní postoje vyučujících k probíranému tématu, nebo jejich negativní postoj k neúspěchům žáků při učení této látky negativně ovlivňují motivaci žáků ke studiu daného tématu. Negativní postoje k probírané látce mohou být proječovány například negativními komentáři dané látky nebo nedostatkem entusiasmů při výkladu. Negativní postoje vůči neúspěchu studentů se mohou projevit například kritikou neúspěšných žáků, nebo nedostatkem podpory (Tang, Hu, 2022).

#### **4.3.1 Postoje učitelů k žákům s SVP a PAS**

Postoje učitelů k žákům s SVP (speciální vzdělávací potřeby) hrají roli nejen při výše zmíněném rozvoji studenta, ale také při efektivní implementaci procesu školní inkluze. Postoje učitelů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivňují začlenění těchto žáků hned několika způsoby. Jedním z nich je sebenaplňující proroctví, tedy situace, kdy předpověď vyučujících o úspěchu či neúspěchu žáků s SVP reálně ovlivní jejich školní výkonnost. Postoje učitelů také ovlivňují úroveň sociální akceptace žáků s SVP a tedy i možné konflikty mezi žáky ve třídách, které zahrnují integrované žáky. Bylo také zjištěno, že učitelé s pozitivními postoji k inkluzivnímu vzdělávání snáze přizpůsobují prostředí a atmosféru ve třídě potřebám žáků s SVP. To napomáhá těmto žákům se plně účastnit výuky (Ginevra et al. 2021).

Postoje jsou formovány a utvářeny zkušenostmi (Gómez-Marí et al., 2022), a výzkumy, jako například Cassimos, D. C. et al. poukazují na to, jak jsou pozitivní postoje učitelů zásadně ovlivněny zkušenostmi a školeními pro práci s žáky s PAS. Z výsledků vyplývá, že je důležitá podpora a motivace vyučujících k jejich dalšímu rozšiřujícímu vzdělávání. To pak může přispět k pozitivnímu postoji vyučujících k žákům s PAS (2013). Jiný výzkum dále prokázal, že na pozitivní postoje vyučujících má také vliv emoční podpora ze strany vedení školy (McGowan, 2015). Bylo také zjištěno, že přítomnost asistentů pedagoga ve třídě může mít vliv na postoje vyučujících k žákům s SVP a to jak negativně, tak pozitivně. Mezi důvody k negativním postojům kvůli přítomnosti asistenta pedagoga může patřit například pocit, že je na učitele vyvíjen větší tlak tím, že jsou kontrolováni další osobou při výuce, nebo snížení osobní interakce s žákem (McCormick, Bryan, 2008).



## 5 Praktická část

### 5.1 Výzkumné téma, cíle výzkumu

V této bakalářské práci se zabývám analýzou postojů vyučujících na běžných i alternativních základních školách a víceletých gymnáziích k žákům s poruchou autistického spektra. Cílem mého výzkumu je zmapovat souvislosti mezi zkušenostmi učitelů s výukou žáků s PAS a jejich postoji k těmto žákům a také zmapovat souvislosti mezi sociodemografickými atributy učitelů a jejich postoji k žákům s PAS.

### 5.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumné otázky této bakalářské práce zní takto:

**O1:** „Existuje rozdíl v postojích učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS) na základě jejich osobní zkušenosti s vyučováním těchto žáků?“

H0: Neexistuje žádný rozdíl v postojích učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS) na základě jejich osobní zkušenosti s vyučováním těchto žáků.

H1: Existuje rozdíl v postojích učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS) na základě jejich osobní zkušenosti s vyučováním těchto žáků

**O2:** „Jaký vliv má odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS)?“

H0: Odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů ohledně integrace žáků s SVP nemá žádný vliv na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS).

H2: Odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů ohledně integrace žáků s SVP má vliv na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS).

H0: Odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů ohledně žáků s PAS nemá žádný vliv na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS).

H3: Odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů ohledně žáků s PAS má vliv na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS).

**O3:** „Jaké sociodemografické aspekty ovlivňují postoje učitelů k žákům s PAS na základních školách a víceletých gymnáziích?“

## 6 Metodologie

### 6.1 Design výzkumu

Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila kvantitativní přístup. Jedná se o metodu vědeckého výzkumu, který popisuje jevy pomocí proměnných, které jsou vytvořeny tak, aby měřily míru určitých vlastností jevu. Výsledky jsou dále zpracovány a interpretovány pomocí statistických metod (Zháněl et al., 2014).

Pro zodpovězení mnou položených výzkumných otázek byl vytvořen dotazník. Jedná se o jeden z nejrozšířenějších formátů sběru dat ve kvantitativním výzkumu. Lze jej charakterizovat jako soubor položek, tedy otázek, které jsou respondentovi předkládány. Tento výzkumný nástroj je vhodný, jsou-li zkoumaným tématem názory, postoje anebo například znalosti respondentů (Juřeníková, 2019). Můj nestandardizovaný dotazník je rozdělen do tří částí a má celkem 26 položek. První část dotazníku zjišťuje všeobecné sociodemografické údaje, jako například věk, pohlaví, kraj, ve kterém respondent žije, dosažené vzdělání a další podobné informace o respondentech. Dále v této části zjišťuji informace o zkušenostech učitelů s vyučováním, jako například délka praxe, typ školy a další. Tato část se skládá ze sedmi povinných uzavřených otázek a jedné otevřené, kde respondenti vyplňovali kraj, kde se nachází jejich pracoviště.

Druhá část dotazníku zjišťuje osobní zkušenosti učitelů s vyučováním žáků s poruchou autistického spektra. První čtyři otázky této sekce zjišťují, zda má respondent vůbec nějaké osobní zkušenosti. Odpoví-li respondent, že má, přesměruje ho dotazník na další otázky, konkrétně dvě, které zjišťují, jak intenzivní tato zkušenost je/byla. Například jak často probíhalo vyučování ve třídě, kterou navštěvuje nebo navštěvoval žák s PAS.

Třetí část dotazníku měří postoje respondentů k žákům s poruchou autistického spektra. Položky jsou tvořeny Likertovou škálou, kdy respondenti vybírali na škále 1 až 5. Likertova škála byla vytvořena tak, že odpověď 1 znamenala ano, dva spíše ano, tři nevím, čtyři spíše ne, a pět ne, stejně tomu je například v osmnácté otázce, která zní takto: „Myslíte si, že má začleňování žáků s PAS do běžných tříd smysl a pozitivní výsledky na jejich vzdělávání?“

Čtyři otázky v této části byly skórovány opačně. Konkrétně se jedná o otázky: „Myslíte si, že začlenění žáka s PAS má negativní dopad na intaktní žáky a třídní kolektiv?“, „Je podle Vás vzdělávání žáků s PAS náročné?“, „Musí podle Vás mít žák s PAS IVP (individuální vzdělávací plán)?“ a „Myslíte si, že žák s PAS může být do běžné třídy začleněn jen s asistentem pedagoga?“ V odpovědích tedy 1- ANO odpovídala nejvíce negativnímu postoji a 5- NE naopak nejpozitivnějšímu. Tyto odpovědi byly převedeny tak, aby korespondovaly se zbytkem dotazníku. Likertova škála byla záměrně vytvořena tak, aby respondenti měli možnost vybrat si střední hodnotu, neboť všechny otázky byly povinné na vyplnění a střední hodnota tak dává respondentům, kteří si nejsou jisti svou odpovědí, možnost pokračovat v dotazníku. Před vyplněním třetí části dotazníku byly respondenti informováni o tom, že mohou dotazník vyplnit i přes to, že nemají osobní zkušenost. Konkrétně byl v úvodu této části použit tento text: „*Otázky v této části dotazníku se týkají vzdělávání a nároků žáků s PAS na učitele. Pro odpověď není nutná osobní zkušenost.*“ V úvodu dotazníku byl záměrně vynechán termín *postoje*, abych předešla možnému zkreslení odpovědí respondentů. Tento přístup má za cíl minimalizovat riziko, že by respondenti mohli vědomě nebo nevědomě odpovídat způsobem, který by jejich postoje vykreslil v lepším světle.

Jedna z původně plánovaných otázek v 1. sekci dotazníku se zaměřovala na aprobaci respondentů, avšak tato otázka nebyla nakonec zahrnuta do finální verze dotazníku. Důvodem bylo zjištění, že odpovědi byly příliš různorodé a komplexní, což by značně ztížilo jejich kvantitativní analýzu a mohlo vést k nejednoznačným výsledkům.

## **6.2 Metody sběru dat**

Jak již bylo zmíněno, nástrojem pro sběr dat byl nestandardizovaný dotazník. Ten byl vytvořen pomocí Google formuláře a byl k dispozici online. Dotazník byl distribuován pomocí sociálních sítí. Konkrétně byl vložen do různých facebookových skupin pro pedagogy na základních školách po celé České republice. Skupiny, do kterých byl dotazník zveřejněn jsou například *Učitelé+*, *Učitelé humanitních oborů*, nebo například na facebookovém profilu *Učitelská platforma*. Dále byly osločovány základní školy a víceletá gymnázia přes oficiální emailové adresy, které jsou zveřejněny na jejich webových stránkách. Pro přehledný seznam základních škol a víceletých gymnázií jsem využila

webovou stránku SeznamŠkol.eu: <https://www.seznamskol.eu/typ/gymnazium/>. Dotazník obsahoval 24 položek s povinnou odpovědí a dvě položky s možností odpověď vynechat. Jedna dobrovolná položka dávala možnost respondentům zadat svou emailovou adresu, kdyby chtěli dále participovat a v případě potřeby poskytnou další informace a druhá možnost specifikovat vystudovanou aprobaci. Vyplňování dotazníku by respondentům nemělo zabrat více než 10 minut a nebylo třeba jej opakovat.

### 6.3 Výzkumný soubor

Sběr dat probíhal v období od února do března 2024 a celkem dotazník vyplnilo a odeslalo 100 osob. Devět osob muselo být vyškrtáno a to proto, že v sedmi případech se jednalo o pedagogy vyučující na speciálních školách a dva pracovali jako asistenti pedagoga. Jelikož se tato práce zabývá postojem vyučujících na základních školách a víceletých gymnáziích, odpovědi těchto respondentů nemohly být do výzkumu zahrnuty.

Po sběru byla data exportována z Google formulářů do programu Excel, kde byla upravena. V rámci tohoto kroku byly například odstraněny odpovědi respondentů, které jsem do výzkumu nemohla zařadit a reversována data s opačnými odpověďmi. V programu excel jsem také spočítala aritmetický průměr z třetí části dotazníku, tedy z otázek, které pomocí Likertovy škály měří postoje. Následně byla očištěná a připravená data importována do statistického softwaru Jamovi, kde byla provedena podrobná deskriptivní analýza. Tato analýza zahrnovala základní statistické ukazatele, které byly použity k popsání hlavních charakteristik datového souboru a identifikaci významných trendů a vzorců. Dále byly v programu testovány hypotézy.

### 6.4 Popis výzkumného vzorku

*Tabulka 1- Základní údaje o respondentech*

	N
Muž	10

Pohlaví	Žena	81
Věk	<30 let	12
	31–35let	10
	36-40 let	14
	41–45 let	16
	46- 50 let	16
	51–55let	7
	56-60 let	9
	>60	7
Nejvyšší dosažené vzdělání	Střední škola s maturitou	2
	VOŠ	2
	VŠ	87
Délka praxe	Méně než 5 let	15
	5-10 let	17
	11-15 let	14
	16-20 let	16
	21- 25 let	11
	26 let a více	18
	Typ pracoviště	ZŠ 1. stupeň
Zš 2. stupeň		46
Víceleté gymnázium		11
Typ školy	Běžná Zš	83
	Montessori škola	2
	Soukr. Gymnázium	1

	Víceleté gymnázium	5
	Jihomoravský	4
	Jihočeský	2
	Karlovarský	2
	Královéhradecký	1
	Liberecký	1
	Moravskoslezský	3
	Pardubický	1
	Plzeňský	1
Kraj, kde se nachází pracoviště	Praha	42
	Středočeský	22
	Vysočina	2
	Zlínský	2
	Ústecký	7
	Olomoucký	1
	Spec. ped.	6
	Soc. pedagogika	1
	Uč. 1. st.	24
	Uč. 1. st. + spec. Ped.	1
Vystudovaný obor	Uč. 2.st. a SŠ	51
	Jiný než ped.	7
	Uč. 1. i 2.st.	1

Dotazník byl distribuován mezi vyučující po celé České republice, na nejrůznější typy základních škol a víceletých gymnázií. Do dotazníku byly zahrnuty učitelé ženského i mužského pohlaví, s různou délkou praxe a odlišnými typy vzdělání. Dotazník vyplnilo

celkem 100 respondentů a celkem bylo do výzkumu zahrnuto 91 respondentů. Výzkumný vzorek tvoří převážně ženy, konkrétně jich je 81 a mužů jen 10. Dle statistických dat z webové stránky evropavdatech.cz učí na 1. stupni základních škol 85 % žen a na 2. stupni základních škol 70 % žen (Český statistický úřad, 2019). To může být vysvětlením pro tak velký rozdíl v počtu mužů a žen u respondentů tohoto dotazníku. Nejpočetnější skupinou respondentů podle věku jsou vyučující mezi 41 až 45 lety a 46 až 50 lety. V obou skupinách bylo po 16 respondentech. Vysokoškolského vzdělání dosáhlo 87 respondentů. Nejvíce se účastnili učitelé s vystudovaným pedagogickým oborem, konkrétně Učitelství pro 2. stupeň a střední školy. To odpovídá i typu pracoviště, kdy nejrozsáhlejší skupinou jsou vyučující na 2. stupni základních škol (46 respondentů). Většina respondentů (N=83) vyučuje na běžné základní škole. Nejvíce zastoupenou skupinou jsou v tomto výzkumném vzorku učitelé s délkou praxe delší než 26 let. Nejvíce respondentů vyučuje v Praze (N= 42) a nejméně zastoupenou skupinou jsou vyučující z Královéhradeckého, Libereckého, Olomouckého, Pardubického a Plzeňského kraje. V dotazníku jsou tyto kraje zastoupeny pouze jedním respondentem.

## **6.5 Výsledky**

Výsledky výzkumu jsou v této práci rozděleny do dvou částí. První část práce se zaměřuje na deskriptivní analýzu odpovědí dotazníku. Ve druhé části jde o testování mnou stanovených hypotéz. Výsledky obou částí budou dále shrnuty v diskuzi této práce.

### **6.5.1 Deskriptivní analýza**

Deskriptivní analýza popisuje výsledky jednotlivých položek dotazníku, který je v celkové verzi uveden v příloze této práce. Pro popisnou analýzu byl použit statistický software Jamovi. K výsledkům každé položky je přiřazen graf v podobě histogramu nebo Box plot. U některých odpovědí je přiřazena deskriptivní tabulka ukazující základní deskriptivní data, jako je mean, medián, maximální a minimální odpovědi.

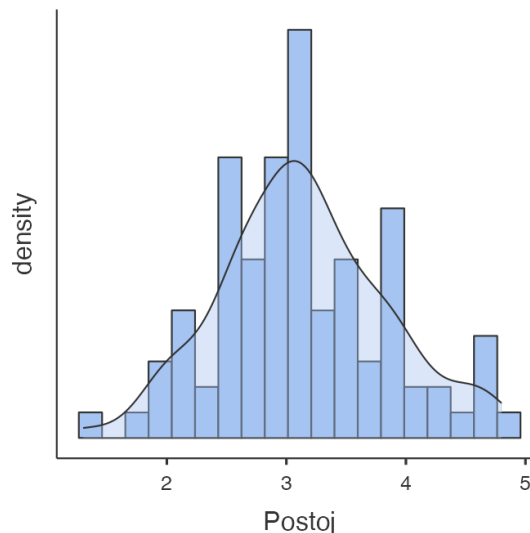


**Tabulka 2- Popisná statistika postoje**

Popisná statistika

	Postoj
Počet (N)	91
Průměr	3.14
Medián	3.10
Standardní odchylka	0.699
Minimum	1.30
Maximum	4.80

**Graf 1- Popisná statistika postoje**



Tabulka 2, která popisuje postoje vyučujících k žákům s PAS ukazuje, že celkový počet respondentů je 91. Mean, tedy průměr odpovědí na postoje těchto respondentů vychází na 3,14. Odpověď je tedy blízka průměru škály, která byla označena 1 až 5, kdy 1 zastupuje nejvíce pozitivní postoj a 5 ten nejvíc negativní. Medián postoje vychází na 3,10. Postoje respondentů jsou rozloženy přibližně normálně a mají mírnou variabilitu kolem střední hodnoty. Variabilita není příliš vysoká, což je indikováno relativně nízkou směrodatnou odchylkou (0,699). Normální rozložení je zřejmé i na histogramu (Graf 1), kde jsou odpovědi poměrně symetricky rozložené s vrcholem kolem průměrné hodnoty.

### 6.5.2 Prezentace dat

V této kapitole shrnuji výsledky analýz jednotlivých položek dotazníku, které jsem se rozhodla nezahrnout do textu práce. Jedná se o některé demografické údaje o respondentech. Podrobnější popis i s tabulkami a grafy je přiložen v příloze (Příloha 2) této práce.

Jedná se například o postoje vyučujících na základě jejich pohlaví. Vzorek byl, jak je již zmíněno v popisu výzkumného vzorku, poněkud nesouměrně rozdělen. Výzkumu se účastnilo jen 10 mužů, ale 81 žen. To přibližně odpovídá rozložení ve školách, kde je mnohem více učitelek, než učitelů. I přes to u obou pohlaví vyšly velmi podobné průměrné hodnoty postojů. Muži (3,17) a ženy (3,14). To naznačuje, že celkový postoj k tomuto tématu je mezi pohlavími konzistentní. U žen jsou ale odpovědi méně konzistentní. Širší rozsah hodnot u žen může ukazovat na různé úrovně zkušeností nebo rozdíly v názorech.

Další otázka byla ohledně typu školy, kde učitel pracuje. Respondenti vybírali mezi těmito odpověďmi: Běžná Zš, Montessori škola, Waldorfská škola, Církevní škola a Speciální Zš. Měli také možnost vybrat odpověď Jiná a doplnit svou odpověď. Takto však nikdo neodpověděl. Respondenti ze speciálních základních škol byly vyřazeni, z důvodu, které popisují výše v kapitole **5.3. Výzkumný soubor**. Nikdo z respondentů nevyučuje na Waldorfské základní škole a v církevních Zš. Na běžných základních školách vyučuje 83 respondentů, na Montessori škole 2, na soukromém víceletém gymnáziu 1 respondent a na státních víceletých gymnáziích 5 respondentů. Učitelé z běžných základních škol mají průměrnou hodnotu 3,16. To ukazuje na relativně negativnější postoj vůči žákům s PAS ve srovnání s jinými typy škol.

Tento postoj může být způsoben větším počtem žáků ve třídě na jednoho učitele, nebo například nedostatečnou podporou či menší zkušeností s inkluzivním vzděláváním, než například u učitelů pracujících v Montessori školách. Podle webu [montessorimozaika.cz](http://montessorimozaika.cz) (n.d.) je v těchto školách kladen velký důraz na individuální přístup k žákům. Opírá se o čtyři základní pilíře, které jsou: Vzájemný respekt, svoboda a zodpovědnost, respektování vývojových potřeb dítěte a podnětné a podporující prostředí. To by mohl být důvod, proč jsou postoje vyučujících z těchto škol pozitivnější, než u učitelů z jiných typů škol.

V příloze je také podrobný popis postojů vyučujících podle kraje, ve kterém se nachází jejich pracoviště. Nejvíce respondentů pochází z Prahy (N= 42) a ze Středočeského kraje (N=22).

Většina ostatních krajů má poměrně nízký počet respondentů, což může ovlivňovat spolehlivost výsledků. Deskriptivní statistika ukázala, že více pozitivní postoje mají vyučující z Moravskoslezského kraje ( $M=2,70$ ) a Jihomoravského kraje ( $M=2,73$ ). Nejvíce negativní postoje se ukázaly u učitelů z Pardubického kraje ( $N=4,80$ ) a Zlínského a Olomouckého kraje, kde je průměrná hodnota 4,40. Největší variabilitu odpovědí vykazuje Jihomoravský kraj ( $SD = 1,48$ ), což může naznačovat různé zkušenosti a názory mezi učiteli v tomto regionu.

Regionální rozdíly mohou být způsobeny různými faktory, jako je přístup k podpoře a zdrojům pro vyučování žáků s PAS, regionální politikou v oblasti vzdělávání, úrovní školení a zkušeností učitelů, a kulturní či sociální faktory specifické pro jednotlivé kraje. Velkou roli ale hraje právě i osobní zkušenost respondentů. Zároveň je třeba podotknout, že zastoupení učitelů z jednotlivých krajů bylo nerovnoměrné, někdy jen v jednotkách respondentů, z jejichž názoru nelze vysuzovat obecné závěry.

Na otázku ohledně nejvyššího dosaženého vzdělání odpověděli respondenti tak, že respondenti s vysokoškolským vzděláním vykazují nejvyšší průměr 3,16. Respondenti se středoškolským vzděláním a vzděláním na vyšších odborných školách mají nižší průměrné hodnoty (2,80 a 2,60). To znamená pozitivnější odpovědi na otázky ohledně vyučování žáků s PAS. U učitelů s vysokoškolským vzděláním se také ukazuje nejvyšší variabilita odpovědí, kdy nejnižší odpověď má hodnotu 1,30 a nejvyšší 4,80.

Učitelé s vysokoškolským vzděláním mohou mít širší teoretické znalosti o poruchách autistického spektra, než vyučující z VOŠ A SŠ, což by mohlo vést k více kritickému pohledu na tuto poruchu a tedy i k negativnějším postojům. Důležité je ale zmínit, že učitelé s vysokoškolským titulem tvoří necelých 96 % vzorku a tak mohou být výsledky zkreslené.

Na odpověď ohledně frekvence vyučování ve třídě s žákem s PAS odpovídalo celkem 74 respondentů. Z popisné statistiky vyplývá, že nejvíce negativní odpovědi mají učitelé, kteří

v této třídě učí denně. Podle průměrné hodnoty však mezi touto odpovědí a odpovědí, že v takovéto třídě učili několikrát do týdne, nejsou rozdíly nijak výrazné. Poměrně velký rozdíl je ale u učitelů, kteří v této třídě učili jen příležitostně, například jako suplující učitelé. Jejich odpovědi jsou mnohem více pozitivní.

Učitelé s každodenním vyučováním ve třídě s žákem s PAS, například třídní učitelé, mohou pociťovat větší zátěž a stres spojený s každodenní prací s žákem s PAS, což může vést k více negativním postojům. Učitelé setkávající se s tímto žákem ve třídě několikrát do týdne mají největší variabilitu odpovědí, což může být způsobeno rozdíly v jejich zkušenostech a schopnostech zvládat situace s žákem s PAS. Někteří z nich mohou mít pozitivní zkušenosti a strategie, zatímco jiní mohou mít negativní zkušenosti a strach. Příležitostní učitelé (například suplující učitelé) mají nižší průměr negativních postojů, protože jejich kontakt s žákem s PAS je omezený a nemají tolik příležitostí čelit výzvám, které vyučování takového žáka přináší.

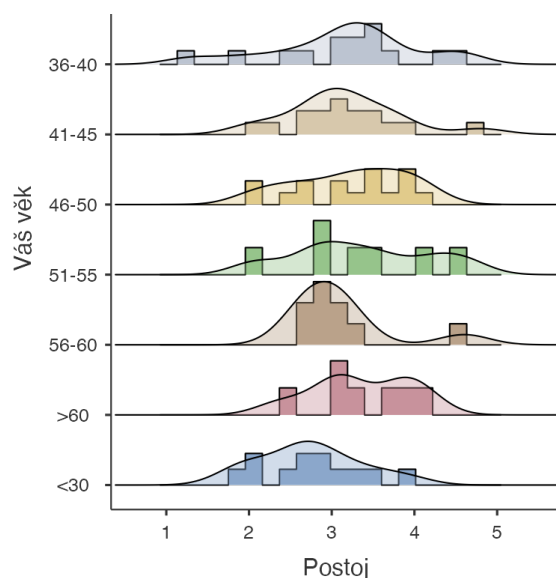
### 6.5.3 Prezentace jednotlivých položek dotazníku

*Tabulka 3- Věk vyučujících a postoje*

Popisná statistika

	Váš věk	Počet (N)	Průměr	Medián	Minimum	Maximum
<b>Postoj</b>	31-35	10	3.20	3.10	2.50	4.60
	36-40	14	3.15	3.25	1.30	4.60
	41-45	16	3.15	3.10	2.00	4.80
	46-50	16	3.23	3.30	2.10	4.20
	51-55	7	3.36	3.30	2.10	4.60
	56-60	9	3.10	2.90	2.60	4.60
	>60	7	3.36	3.20	2.40	4.10
	<30	12	2.73	2.70	1.80	3.90

*Graf 2- Věk vyučujících a postoje*



Na přiloženém grafu je znázorněna analýza postojů vůči žákům s PAS rozdělená podle věkových skupin respondentů. U učitelů s věkem do 30 let jsou odpovědi relativně rozptýlené, ale distribuce je poměrně symetrická. Variabilita je vyšší než u jiných skupin. Podobně je tomu i u věkové kategorie 31-35. U této skupiny je variabilita odpovědí nižší. Věková kategorie 36-40 vykazuje široké rozložení postojů, přičemž vrchol je opět kolem hodnoty 3. Věková skupina 41-45 má ze všech skupin nejnižší variabilitu odpovědí a jejich odpovědi se drží kolem hodnoty 3. Ve věkové skupině 46-50 let je distribuce postojů symetrická s vrcholem kolem hodnoty 3 a mírně vyšší variabilitou než v předchozí věkové kategorii. Skupina 51-55 let vykazuje mírně zkreslené rozložení směrem k vyšším hodnotám (negativnější postoj), s větší variabilitou. Věková kategorie 56-60 let má symetrickou distribuci s lehkým vrcholem blíže k hodnotě 4, což naznačuje více negativní postoje, než předchozí mladší věkové kategorie. Skupina nad 60 let má rozptýlené postoje s více vrcholy a nejvyšší variabilitou, s vrcholem kolem hodnoty 3.

Z deskriptivní statistiky vyplývá, že učitelé mladší třiceti let mají obecně více pozitivní postoje, což může souviset například s větší otevřeností k inkluzivním metodám, ale také

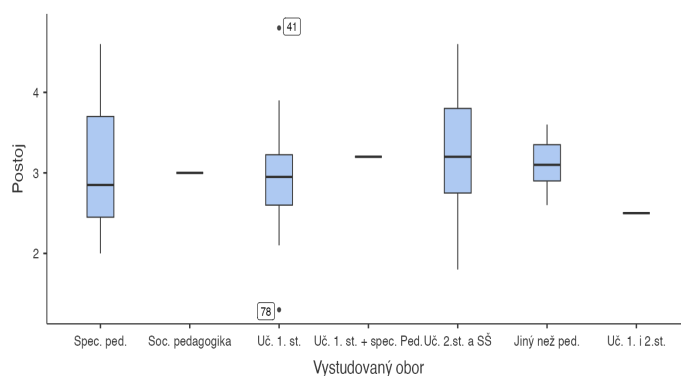
s menšími negativními zkušenostmi z praxe. O něco starší učitelé mohou mít stabilnější názory na vyučování žáků s PAS, právě kvůli více zkušenostem. Nejstarší skupiny učitelů, tedy respondenti starší než padesát let vykazují nejvíce negativní postoje, což může být zapříčiněno několika důvody. Ty mohou být například jejich negativní zkušenosti anebo menší flexibilita a ochota učit se novým metodám. Důvodem může být například to, že s věkem se snižuje schopnost a ochota měnit své postoje a názory, jak naznačují výzkumy o rozdílech v postojové změně kvůli věku (Wang & Chen, 2006). Důvodem může být i ztráta iluzí, se kterými učitelé nastupovali do zaměstnání, což může vést až k apatii a syndromu vyhoření (Smetáčková et al., 2020). Mladší generace učitelů tedy může být více otevřená k novým myšlenkám a metodám přístupu k inkluzivnímu vzdělávání, než starší generace učitelů.

**Tabulka 4-** Vystudovaný obor a postoje

**Graf 3-** Vystudovaný obor a postoje

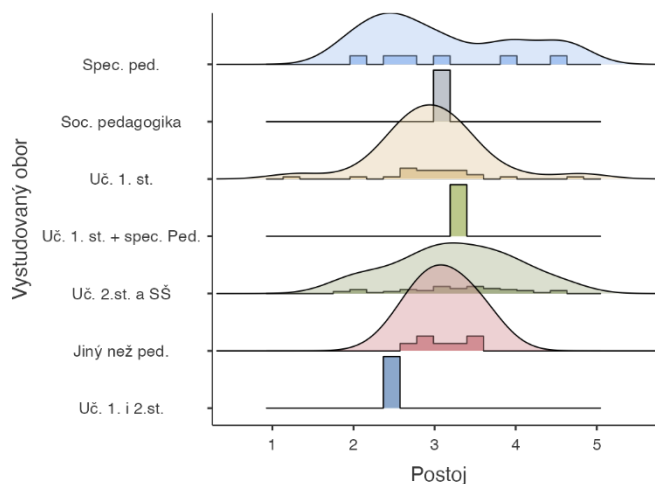
Popisná statistika

	Vystudovaný obor	Postoj
Počet (N)	Spec. ped.	6
	Soc. pedagogika	1
	Uč. 1. st.	24
	Uč. 1. st. + spec. Ped.	1
	Uč. 2.st. a SŠ	51
	Jiný než ped.	7
	Uč. 1. i 2.st.	1
	Průměr	Spec. ped.
Soc. pedagogika		3.00
Uč. 1. st.		2.96
Uč. 1. st. + spec. Ped.		3.20
Uč. 2.st. a SŠ		3.25



	Vystudovaný obor	Postoj
Medián	Jiný než ped.	3.11
	Uč. 1. i 2.st.	2.50
	Spec. ped.	2.85
	Soc. pedagogika	3.00
	Uč. 1. st.	2.95
	Uč. 1. st. + spec. Ped.	3.20
	Uč. 2.st. a SŠ	3.20
	Jiný než ped.	3.10
	Uč. 1. i 2.st.	2.50
	Standardní odchylka	Spec. ped.
Soc. pedagogika		NaN
Uč. 1. st.		0.647
Uč. 1. st. + spec. Ped.		NaN
Uč. 2.st. a SŠ		0.734
Jiný než ped.		0.353
Uč. 1. i 2.st.		NaN

Graf 4- Vystudovaný obor a postoje



V průměru respondenti v oborech jako Speciální pedagogika (mean 3,10) a Učitelství 2. stupně a SŠ (mean 3,25) vykazují vyšší hodnoty postojů k danému tématu. To znamená více negativní postoj k tematice vzdělávání žáků s PAS. Naopak, průměrné hodnoty postojů jsou nižší u oborů jako Učitelství 1. stupně (2,96) a Učitelství 1. a 2. stupně (2,50). Mediánové hodnoty odpovídají jejich meanu, což ukazuje na stabilní distribuci postojů. Rozdíly v

standardních odchylkách naznačují, že obory Speciální pedagogika a Učitelství 2. stupně a SŠ vykazují větší variabilitu ve vyjádření postojů mezi respondenty. Výsledky mohou být zkreslené nerovnoměrným počtem respondentů v jednotlivých kategoriích. To je zřejmé z Box Plotového grafu (Graf 6) i histogramu (Graf 5).

Učitelé s vystudovaným oborem Speciální pedagogika mohou mít v rámci svého studia a případné praxe ve speciálních školách, zkušenosti s různými druhy poruch, včetně poruch autistického spektra. Pokud jsou tyto zkušenosti negativní nebo neuspokojivé, mohou ovlivnit jejich postoj k žákům s PAS. Důvodem jejich negativních odpovědí může být také fakt, že se jedná o spektrum poruch, tedy projevy chování jednotlivých žáků s PAS mohou být velmi rozmanité a oproti jiným poruchám je složité předvídat chování a reakce těchto žáků. Dalším důvodem by mohlo být vyšší očekávání ze strany vedení školy ve směru k těm vyučujícím, kteří mají vystudovanou speciální pedagogiku. Učitelé s vystudovaným oborem speciální pedagogika mají podle tabulky a grafu největší variabilitu odpovědí, což by také mohlo naznačovat rozdílné zkušenosti a názory na žáky s PAS.

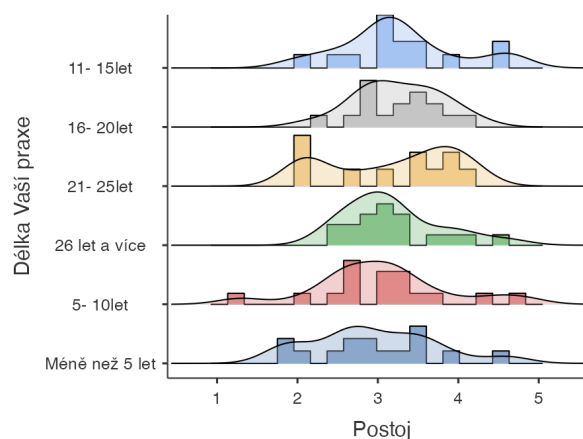
**Tabulka 5- Délka praxe a postoje**

Popisná statistika

	Délka Vaší praxe	Postoj
Průměr	11- 15let	3.26
	16- 20let	3.26
	21- 25let	3.18
	26 let a více	3.18
	5- 10let	3.04
	Méně než 5 let	2.95
Medián	11- 15let	3.15
	16- 20let	3.20
	21- 25let	3.40



	Délka Vaší praxe	Postoj
	26 let a více	3.10
	5- 10let	3.00
	Méně než 5 let	2.80
Standardní odchylka	11- 15let	0.736
	16- 20let	0.521
	21- 25let	0.811
	26 let a více	0.589
	5- 10let	0.820
	Méně než 5 let	0.775



Respondenti s délkou praxe 11 až 15 let a 16 až 20 let (mean 3,26) vykazují vyšší hodnoty postojů, které naznačují negativnější orientaci k danému tématu. Naopak, respondenti s méně než pěti lety praxe mají nižší průměrné hodnoty postojů ( $M= 2,95$ ), což může naznačovat více pozitivní postoj a možná vyšší otevřenost vůči danému tématu. Respondenti z kategorie 5 až 10 let praxe vykazují, podle směrodatné odchylky ( $SD= 0,82$ ), největší variabilitu odpovědí. Podobně na tom jsou vyučující s délkou praxe 21 až 25 let ( $SD= 0,81$ ). Nejvíce konzistentní odpovědi mají učitelé, kteří se tomuto povolání věnují 16 až 20 let.

Více negativní postoje u učitelů, kteří učí déle než 11 let, než u těch, kteří učí kratší dobu, mohou mít mnoho důvodů. Může to být například zapříčiněno motivací a nadšením učitelů, kteří nastoupili do školy nedávno. Dalé také existuje mnoho výzkumů, českých i zahraničních, které ukazují, jak jsou učitelé náchylní k syndromu vyhoření (např. Ptáček, R. et al., 2018), což může být důvodem k více negativním postojům. Dalším důvodem, proč mají učitelé s dlouhou dobou praxe horší postoje, než učitelé s kratší praxí by mohl být fakt, že inkluzivní vzdělávání je ve světě i v České republice tématem, který se řeší až v posledních dvaceti letech. Konkrétně je inkluzivní vzdělávání v České republice

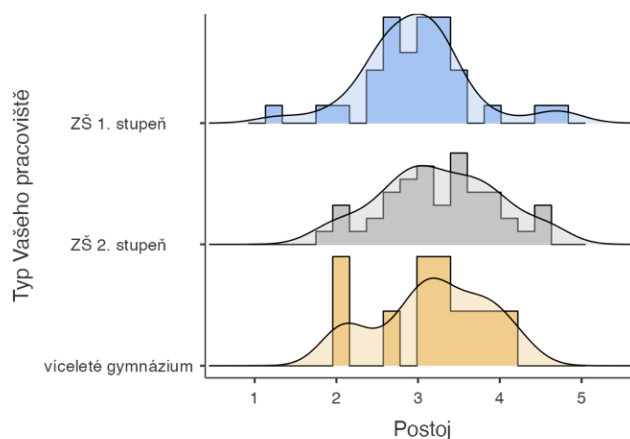
zakotveno v Zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který vstoupil v platnost v roce 2005 (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004). Podmínky a postupy pro inkluzivní vzdělávání vešly v platnost až v roce 2016 s Vyhláškou o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (Vyhláška č. 27/2016 Sb., 2016). Učitelé s delší praxí také mají, podle výsledků, menší variabilitu v odpovědích. To by mohlo znamenat, že se jejich názory a postoje k vyučování žáků s PAS stabilizovaly.

**Tabulka 6-** Typ pracoviště a postoje

**Graf 6-** Typ pracoviště a postoje

Popisná statistika

	Typ Vašeho pracoviště	Postoj
Průměr	ZŠ 1. stupeň	2.97
	ZŠ 2. stupeň	3.25
	víceleté gymnázium	3.18
Medián	ZŠ 1. stupeň	3.00
	ZŠ 2. stupeň	3.20
	víceleté gymnázium	3.20
Standardní odchylka	ZŠ 1. stupeň	0.663
	ZŠ 2. stupeň	0.717
	víceleté gymnázium	0.688
Minimum	ZŠ 1. stupeň	1.30
	ZŠ 2. stupeň	1.80
	víceleté gymnázium	2.10
Maximum	ZŠ 1. stupeň	4.80
	ZŠ 2. stupeň	4.60
	víceleté gymnázium	4.20



Z deskriptivní tabulky (Tabulka 6) ohledně typu pracoviště je zřejmé, že nejvyšší průměrné hodnoty mají vyučující, kteří pracují na 2. stupni základních škol. Průměr jejich odpovědí je 3,25, tedy vyšší, než je průměrná odpověď na otázku postojů. To značí nejvíce negativní postoje k tématu vyučování žáků s PAS. Naopak nejvíce pozitivní postoje se ukazují u učitelů na prvním stupni základních škol. Mean jejich odpovědí je 2,97, tedy o něco nižší, než je průměrná hodnota u postojů. Respondenti z víceletého gymnázia mají průměrný postoj 3,18, což je mezi hodnotami ZŠ 1. a 2. stupně, ale stále blíže k negativnější orientaci. Z histogramu (Graf 6) je čitelné, že respondenti z víceletých gymnázií mají širší zastoupení v nižších hodnotách, než učitelé z jiných pracovišť. To je dokázáno faktem, že křivka má druhý vrchol, který se pohybuje kolem hodnoty 2. To by naznačovalo pozitivní postoj k vyučování žáků s autismem.

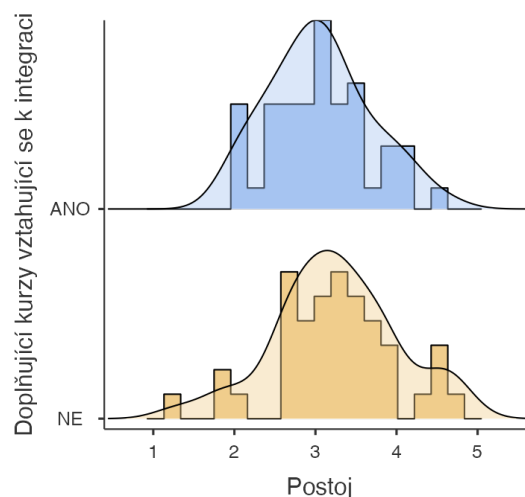
Důvodem, proč by mohli mít vyučující, kteří učí na 1. stupni základních škol, více pozitivní postoj k žákům s PAS by mohl být fakt, který je popsán v teoretické části této práce, konkrétně v kapitole **3.4. Postavení žáka s PAS ve třídním kolektivu**, kde zmiňují, že žáci s PAS mohou mít na prvním stupni menší problémy s chováním. To může být zapříčiněno tím, že je vyučování na 1. stupni ZŠ velmi strukturované, žáci tráví téměř veškeré vyučování v jedné konkrétní třídě, třídní učitel s nimi tráví většinu času a učí je na většinu předmětů. To se mění s nástupem na 2. stupeň ZŠ, kde se častěji mění místo vyučování, učitel, ale i například třídní kolektiv, jelikož žáci odchází po 5. třídě a po 7. třídě na víceletá gymnázia a třídy se zmenšují nebo různě spojují. Dalším důvodem může být fakt, že učitelé na druhém stupni a a víceletých gymnáziích jsou více zaměřeni na výuku a obsah předmětu, než na budování osobních vztahů s žáky, než je tomu tak na prvním stupni (Hopwood et al., 2016).

*Tabulka 7- Kurz k integraci žáků a postoje*

*Graf 7- Kurz k integraci žáků a postoje*

Popisná statistika

	Doplňující kurzy vztahující se k integraci	Postoj
Počet (N)	ANO	49
	NE	42
Průměr	ANO	3.05
	NE	3.25
Medián	ANO	3.00
	NE	3.20
Standardní odchylka	ANO	0.624
	NE	0.771
Minimum	ANO	2.00
	NE	1.30
Maximum	ANO	4.60
	NE	4.80



Z celkového počtu 91 respondentů se účastnilo kurzu o integraci žáků 49 učitelů. Respondenti, kteří odpověděli ANO, vykazují průměrně pozitivnější postoje (průměr 3,05) ve srovnání s těmi, kteří odpověděli NE (mean 3,25). U učitelů bez doplňujících kurzů je na histogramu (graf 7) vidět druhý vrchol s více negativními odpověďmi. Respondenti, kteří odpověděli NE, mají větší variabilitu odpovědí (standardní odchylka 0,771) ve srovnání s těmi, kteří odpověděli ANO (SD= 0,624), což může naznačovat různorodost v jejich zkušenostech a názorech.

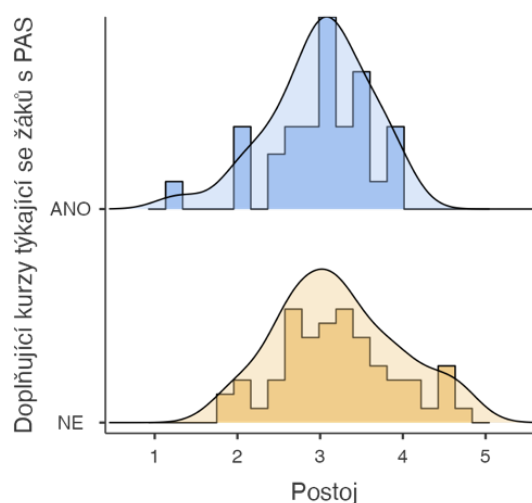
Rozdíly v odpovědích jsou nejspíše způsobené přesvědčením vyučujících s absolvovaným doplňujícím kurzem, o své připravenosti na práci s žáky s PAS. Doplňující kurzy mohou poskytovat aktuální informace a strategie pro efektivní integraci žáků s různými vzdělávacími potřebami, což může učitelům pomoci lépe zvládat výzvy spojené s integrací.

**Tabulka 8-** Doplňující kurzy o PAS a postoje

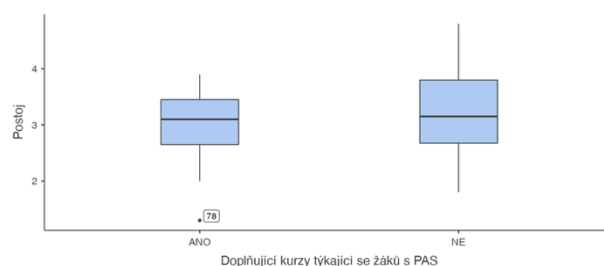
Popisná statistika

	Doplňující kurzy týkající se žáků s PAS	Postoj
Počet (N)	ANO	31
	NE	60
Průměr	ANO	2.99
	NE	3.22
Medián	ANO	3.10
	NE	3.15
Standardní odchylka	ANO	0.604
	NE	0.736
Minimum	ANO	1.30
	NE	1.80
Maximum	ANO	3.90
	NE	4.80

**Graf 8-** Doplňující kurzy o PAS a postoje



**Graf 9** Doplňující kurzy o PAS a postoje



Doplňující kurzy týkající se přímo vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra má z celkového počtu respondentů (N=91) jen 31 respondentů. Průměr u učitelů s kurzem je 2,99, tedy nižší a pozitivnější než mean u učitelů bez rozšiřujícího kurzu (M=3,22). Velké rozdíly jsou u minimální a maximální odpovědi. U učitelů s kurzem je minimální hodnota 1,30 a maximální 3,90. U učitelů bez kurzu je minimální hodnota 1,80 a maximální 4,80. Hodnoty jsou poměrně normálně rozložené. To je vidět v grafu 8, kde se křivka odpovědí ano i ne blíží tvaru Gaussovy křivky.

Učitelé, kteří absolvovali doplňující kurzy o práci se žáky s poruchami autistického spektra (PAS), mají lepší znalosti a porozumění specifikům těchto žáků. To jim umožňuje lépe rozpoznávat a reagovat na jejich potřeby, což vede k pozitivnějším postojům. Mohou mít naučené specifické strategie a techniky pro práci s žáky s PAS. Absolvování kurzů o vzdělávání žáků s PAS může zvyšovat self-efficacy (sebeúčinnost) učitelů, což přispívá k jejich pozitivním postojům k těmto žákům (Özokcu, 2017).

## 6.6 Ověřování hypotéz

Jak bylo zmíněno výše, v této práci byly stanoveny tři výzkumné otázky a ke dvěma z nich byly vytvořeny hypotézy. Pro ověření hypotéz byl použit statistický software Jamovi, ve kterém jsem použila Independent samples T-Test. Tato metoda porovnává průměry dvou nezávislých skupin s cílem určit, zda existuje statistický důkaz, že se související populační průměry významně liší (Kent State University, 2024). Při určování, zda existuje důkaz o tom, že se průměry liší rozhoduje p-hodnota. Ta určuje pravděpodobnost, s jakou se dá nebo naopak nedá zamítnout nulová hypotéza a má hodnotu mezi 0 a 1. V mnoha studiích se hladina významnosti nastavuje na hodnotu 0,05, tedy na takzvaný alfa level (Walker, 2013). Tak je tomu i v této práci, kdy hladina statistické významnosti byla stanovena na 5 %, tedy  $p=0,05$ .

To znamená, že při testování hypotéz je třeba, aby výsledek **p** byl nižší než 0,05, aby se daly výsledky považovat za statisticky významné a aby mohla být zamítnuta nulová hypotéza.

## 1. Výzkumná otázka

**O1:** „Existuje rozdíl v postojích učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS) na základě jejich osobní zkušenosti s vyučováním těchto žáků?“

**H0:** Neexistuje žádný rozdíl v postojích učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS) na základě jejich osobní zkušenosti s vyučováním těchto žáků.

**H1:** Existuje rozdíl v postojích učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS) na základě jejich osobní zkušenosti s vyučováním těchto žáků.

### Tabulka 9- T-test 1. hypotézy

#### T-Test Nezávislých vzorků

		Statistika	Stupně volnosti (df)	p		Velikost efektu
<b>Postoj</b>	Studentovo t	-0.656	89.0	0.514	Cohenovo d	-0.176

Note.  $H_a \mu_{ANO} \neq \mu_{NE}$

#### Popisná statistika skupin

	Skupina	Počet (N)	Průměr	Medián	Standardní odchylka (SD)	Standardní chyba (SE)
<b>Postoj</b>	ANO	74	3.12	3.10	0.688	0.0799
	NE	17	3.24	3.20	0.759	0.184

V T-testu nezávislých vzorků vyšlo, že vyučující, kteří odpověděli ano na otázku, zda mají osobní zkušenost s vyučováním žáků s PAS sice mají nižší hodnotu průměru u postojů

(Mean= 3,12), než ty, co odpověděli ne (Mean= 3,24), to znamená pozitivnější postoj, ale **p** hodnota byla v t-testu stanovena na 0,514, takže nulová hypotéza nemůže být zamítnuta.

Na základě výsledků testu se tedy dá říci, že respondenti ze skupiny ANO (mají osobní zkušenost s vyučováním žáků s poruchami autistického spektra) a ze skupiny NE (ti, co nemají osobní zkušenost s vyučováním žáků s poruchami autistického spektra) nevykazují statisticky významný rozdíl mezi jejich postoji k těmto žákům. Cohenovo **d** vyšlo v tomto testu na -0,176 a **t**-hodnota -0,656. Tyto výsledky znamenají, že rozdíl mezi průměrnými hodnotami mezi učiteli se zkušeností a bez zkušenosti je malý. Záporný výsledek Cohenova **d** nám ukazuje, že skupina NE má průměrně vyšší hodnoty než skupina ANO, tedy má negativnější odpovědi na otázky o postojích, ačkoliv efekt není silný.

## 2. Výzkumná otázka

**O2:** „Jaký vliv má odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS)?“

**H0:** Odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů ohledně integrace žáků s SVP nemá žádný vliv na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS).

**H2:** Odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů ohledně integrace žáků s SVP má vliv na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS).

### *Tabulka 10- T-test 2. hypotézy*

#### **T-Test Nezávislých vzorků**

		Statistika	Stupně volnosti (df)	p		Velikost efektu
<b>Postoj</b>	Studentovo t	-1.36	89.0	0.178	Cohenovo d	-0.286

Note.  $H_a \mu_{ANO} \neq \mu_{NE}$



### Popisná statistika skupin

	Skupina	Počet (N)	Průměr	Medián	Standardní odchylka (SD)	Standardní chyba (SE)
Postoj	ANO	49	3.05	3.00	0.624	0.0891
	NE	42	3.25	3.20	0.771	0.119

Při testování druhé hypotézy vyšlo, že vyučující, kteří absolvovali odborné doplňující kurzy ohledně integrace, tedy ti, co odpověděli ANO, mají nižší průměrnou hodnotu postojů ( $M=3,05$ ) než ti, kteří neabsolvovali odborné vzdělání a doplňující kurzy, tedy ti, kteří odpověděli NE ( $M=3,25$ ). To znamená, že učitelé se specializovaným doplňujícím vzděláním mají pozitivnější postoje vůči integraci a výuce žáků s PAS. Nicméně  $p$  hodnota zde byla vypočítána na 0,178, což je vyšší než stanovená hladina významnosti 0,05. Proto nulová hypotéza nemůže být zamítnuta.

Na základě výsledků testu se dá říci, že respondenti ze skupiny ANO (mají odborné vzdělání a absolvovali doplňující kurzy) a ze skupiny NE (ti, co odborné vzdělání a doplňující kurzy neabsolvovali) nevykazují statisticky významný rozdíl mezi jejich postoji k integraci a výuce žáků s PAS. Cohenovo  $d$  vyšlo v t-testu na -0.286 a  $t$ -hodnota -1.36. Tyto výsledky znamenají, že rozdíl mezi průměrnými hodnotami mezi učiteli s odborným vzděláním a bez něj je středně velký. Záporný výsledek Cohenova  $d$  nám ukazuje, že skupina NE má průměrně vyšší hodnoty než skupina ANO, tedy negativnější postoje k integraci a výuce žáků s PAS, i když tento efekt není silný a neexistuje statisticky významný rozdíl v postojích mezi učiteli, kteří absolvovali odborné vzdělání a doplňující kurzy, a těmi, kteří ne.

### Třetí hypotéza:

**H<sub>0</sub>:** Odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů ohledně žáků s PAS nemá žádný vliv na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS).

**H3:** Odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů ohledně žáků s PAS má vliv na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS).

*Tabulka 11- T-test 3. hypotézy*

**T-Test Nezávislých vzorků**

		Statistika	Stupně volnosti (df)	p		Velikost efektu
Postoj	Student's t	-1.45	89.0	0.150	Cohen's d	-0.321

Note.  $H_a \mu_{ANO} \neq \mu_{NE}$

**Popisná statistika skupin**

	Skupina	Počet (N)	Průměr	Medián	Standardní odchylka (SD)	Standardní chyba (SE)
<b>Postoj</b>	ANO	31	2.99	3.10	0.604	0.108
	NE	60	3.22	3.15	0.736	0.0951

T-test zjišťující postoje vyučujících, kteří absolvovali odborné kurzy o vyučování žáků s autismem vyšel následovně: P-hodnota, která určuje pravděpodobnost, že stanovená nulová hypotéza nemůže být zamítnuta, zde vychází 0,15. To je vyšší hodnota, než je stanovená hladina významnosti (0,05). Takže i přes to, že T-test ukazuje, že průměrné hodnoty učitelů, kteří nějaký odborný kurz absolvovali, je nižší (M=2,99), než u učitelů, kteří žádný kurz o vyučování žáků s PAS neabsolvovali (M=3,22), nulová hypotéza nemůže být zamítnuta a rozdíl mezi průměry obou skupin respondentů není statisticky významný. Cohenovo d vychází na -0,321, to znamená že učitelé s absolvovaným kurzem mají pozitivnější postoje, než učitelé bez absolvovaného kurzu. Jelikož p-hodnota není statisticky významná, tento rozdíl není dostatečně velký na to, aby byl považován za statisticky významný.

## 6.7 Diskuze výsledků

Cílem výzkumné části této bakalářské práce bylo zmapovat souvislosti mezi zkušenostmi učitelů s výukou žáků s PAS a jejich postoji k těmto žákům a dále zmapovat souvislosti mezi sociodemografickými atributy učitelů a jejich postoji k žákům s PAS. Byly položeny tři výzkumné otázky, které zní takto: „Existuje rozdíl v postojích učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS) na základě jejich osobní zkušenosti s vyučováním těchto žáků?“ K této výzkumné otázce byla stanovena hypotéza: H1: Existuje rozdíl v postojích učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS) na základě jejich osobní zkušenosti s vyučováním těchto žáků.

Druhá výzkumná otázka zní takto: „Jaký vliv má odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS)?“ K této otázce byly vytvořeny dvě hypotézy: H2: Odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů ohledně integrace žáků s SVP má vliv na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS). H3: Odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů ohledně žáků s PAS má vliv na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra (PAS).

Třetí výzkumná otázka je položena takto: „Jaké sociodemografické aspekty ovlivňují postoje učitelů k žákům s PAS na základních školách a víceletých gymnáziích?“

V mém výzkumu se první hypotéza nepotvrdila. To zřejmě znamená, že nemůžeme potvrdit, že existuje rozdíl v postojích učitelů vůči žákům s PAS na základě jejich osobní zkušenosti s vyučováním těchto žáků. Tento výsledek se neshoduje s výsledky jiných výzkumů. Autoři Marí P., Sanz-Cervera P., Tárraga-Mínguez R. (2022) v přehledové studii o postojích učitelů k žákům s PAS se věnují i otázce ohledně zkušenosti a postojů. V jejich diskuzi uvádí, že většina výzkumů zahrnutých do jejich studie ukázala, že postoje učitelů s osobní zkušeností jsou lepší, než postoje učitelů bez osobní zkušenosti. Ale nevyšlo to tak ve všech případech. Konkrétně dvě studie ukázaly stejné výsledky, jako vyšel v této práci, a jeden výzkum ukázal, že učitelé s osobní zkušeností mají negativnější postoje. Tento rozdíl ve výsledcích může mít několik příčin. Důvodem může být rozdílné výzkumné metody, rozdíly ve

velikostech zkoumaného vzorku jiná interpretace zkušeností, ale i kulturní kontext a mnoho dalších faktorů. I přes to, že se v této práci hypotéza nepotvrdila, výsledky ukazují, že učitelé bez osobní zkušenosti měli vyšší hodnoty a to znamená negativnější postoje k žákům s PAS.

Druhá hypotéza také nebyla potvrzena. To znamená, že se nepodařilo potvrdit, že odborné vzdělání a absolvování doplňujících kurzů ohledně integrace žáků s SVP má vliv na postoje učitelů vůči žákům s poruchou autistického spektra. Výsledky mé práce ukazují, že rozdíl mezi postoji učitelů, kteří absolvovali odborné kurzy ( $M = 3,05$ ), a učitelů, kteří žádné kurzy neabsolvovali ( $M = 3,25$ ), není statisticky významný. To znamená, že odborné vzdělání a doplňující kurzy o integraci nemají výrazný vliv na postoje učitelů k žákům s PAS. T-test nezávislých vzorků ukázal, že přestože učitelé s odborným vzděláním mají o něco pozitivnější postoje, tento rozdíl není dostatečně velký, aby byl považován za statisticky významný. Jiné výsledky ukázal například výzkum N. M Leonarda a S. Smytha z roku 2022, kde vyšlo, že kurzy mají vliv na postoje vyučujících. Jejich výsledky ukazují, že učitelé, kteří mají pocit připravenosti a pocit dostupných zdrojů k řešení problémů, mají pozitivnější postoje k inkluzi žáků s PAS. Rozdíly ve výsledcích mohou mít opět mnoho důvodů, jako zásadní ale považují, že jejich výzkum probíhal jen s učiteli z Irska. Je možné, že specifické charakteristiky irského vzdělávacího systému, obsah a metodika odborných kurzů, nebo podmínky školství v Irsku přispívají k tomu, že tamější kurzy mají větší vliv na postoje učitelů než kurzy v českém kontextu.

Třetí hypotéza se také nepotvrdila. T-test nezávislých vzorků, který zjišťoval postoje vyučujících, kteří absolvovali odborné kurzy přímo o PAS, přinesl následující výsledky: P-hodnota byla 0,15, což je vyšší než stanovená hladina významnosti (0,05). To znamená, že nulová hypotéza nemůže být zamítnuta a rozdíl mezi průměry obou skupin respondentů není statisticky významný. Výsledky naznačují, že ačkoli odborné kurzy o PAS mohou mít určitý vliv na postoje učitelů, je zapotřebí dalších výzkumů s větším vzorkem respondentů nebo použitím jiných metod, aby bylo možné lépe porozumět skutečnému vlivu těchto kurzů na postoje učitelů vůči žákům s autismem. Ve výzkumu, který se zabýval stejným tématem u učitelů v Bosně a Hercegovině vyšlo, že učitelé, kteří prošli školením o dětech s poruchou autistického spektra a kteří se cítili kompetentní pro práci s dětmi s PAS, měli výrazně

příznivější postoje než učitelé bez takového školení a bez pocitu pedagogické kompetence (Memisevic et al., 2021).

Třetí výzkumná otázka se zabývá demografickými atributy, které mohou mít vliv na postoje učitelů, výsledky deskriptivní statistiky jsou následující: Analýza postojů na základě pohlaví neukázala nijak výrazné rozdíly mezi muži i ženami. Deskriptivní statistika ukazuje, že postoje k žákům s PAS jsou mezi pohlavími vyučujících v tomto vzorku poměrně konzistentní. Dále deskriptivní statistika ukazuje, že respondenti z běžných základních škol vykazují negativnější postoje než ti, kteří pracují v Montessori školách. V nich je kladen velký důraz na individuální přístup k žákům, což by mohlo být vysvětlením těchto výsledků. Postoje na základě kraje, kde učitel pracuje vyšly tak, že učitelé z Moravskoslezského kraje a Jihomoravského kraje mají nejpozitivnější postoje, zatímco učitelé z Pardubického, Zlínského a Olomouckého kraje mají postoje nejvíce negativní. Je důležité zmínit, že zastoupení respondentů jednotlivých krajů je ale velmi nerovnoměrné a to výrazně ovlivňuje výsledky. Vyučující s vysokoškolským vzděláním vykazují negativnější postoje, než učitelé se středoškolským vzděláním nebo vyšším odborným vzděláním. Tato zjištění naznačují, že vyšší teoretické znalosti o PAS mohou vést k více kritickému pohledu na tuto problematiku. Zároveň je počet učitelů s vysokoškolským vzděláním v tomto vzorku příliš dominantní a to může zkreslovat výsledky.

Postoje učitelů se liší i podle věku. Mladší učitelé (mladší 30 let) vykazují obecně více pozitivní postoje. To může souviset s jejich otevřeností k novým metodám a menšími negativními zkušenostmi. Starší učitelé (nad 50 let) mají tendenci vykazovat negativnější postoje, což může být způsobeno dlouholetými negativními zkušenostmi nebo nižší ochotou adaptovat se na nové metodiky. V diplomové práci od autorky M. Procházkové se ukázalo, že s vyšším věkem klesá schopnost se adaptovat na měnící se okolí a nové požadavky a to může přispívat k vyššímu riziku syndromu vyhoření (2007). Syndrom vyhoření může hrát zásadní roli v negativních postojích k žákům s PAS. Podobné výsledky vyšly i v otázce ohledně délky praxe, kde učitelé s delší praxí mají více negativní postoje, než učitelé s kratší délkou praxe. Možné důvody mohou být různé, jako například výše zmíněný syndrom

vyhoření u učitelů s dlouhou praxí, nebo neochota adaptovat se na novinky v oblasti vzdělávání.

Velmi zajímavé výsledky vyšly v oblasti vystudovaného oboru. Vyšlo totiž, že učitelé s oborem Speciální pedagogika vykazují větší variabilitu postojů a tendenci k negativnějším postojům, než učitelé z oborů jako učitelství 1. stupně a učitelé s vystudovanými jinými, než pedagogickými obory. Tento výsledek je velmi překvapivý a neshoduje se s výsledky z jiných výzkumů. Například ve výzkumu od autorů Isabel R. Rodríguez, David Saldaña, F. a Javier Moreno z roku 2012 se ukázalo, že speciální pedagogové mají více pozitivní postoje k žákům s PAS. Je ale zásadní rozdíl v tomto výzkumu z roku 2012 a výzkumem v této práci. Jejich práce se totiž zaměřovala na speciální pedagogy ve speciálních školách a v této práci byli respondenti jen absolventy oboru speciální pedagogika, ale vyučovali na školách běžných. To může být vysvětlením rozdílných výsledků. Učitelé učící na speciálních školách mohou mít přirozeně pozitivní postoje k žákům se speciálními potřebami a mohou mít mnohem více zkušeností. Učitelé s vystudovanou speciální pedagogikou učící na běžných školách se mohou naopak obávat, že na ně ze stran vedení školy, kolegů a rodičů budou kladeny vyšší nároky. Zároveň mohou mít učitelé s vystudovanou speciální pedagogikou více informací o této poruše a problematickém chování těchto žáků a tak mít z jejich vyučování větší strach. Výsledky jiného výzkumu také nepodporují výsledky této práce. Zjistilo se, že učitelé z běžných škol mají méně pozitivní sebehodnocení pro inkluzivní praxi než jejich protějšky ze speciálního školství (Avramidis, et al., 2019).

Dále výsledky výzkumu ukázaly, že postoje učitelů se mění na základě toho, zda učí na 1. či 2. stupni základní školy, nebo na víceletém gymnáziu. Nejpozitivnější postoje vykazují učitelé učící na 1. stupni ZŠ. To může mít mnoho důvodů, velmi pravděpodobné se zdá, že chování žáků s PAS se mění podle toho, jak jsou vystavováni nepříjemným situacím. Na prvním stupni ZŠ je výuka pro žáky strukturovaná, žákům se nemění prostředí ani učitelé. S nástupem na druhý stupeň nebo na víceleté gymnázium se mění mnoho věcí a to může ovlivnit chování žáků s PAS a tím klást větší nároky na učitele.

Tato zjištění mohou přispět k lepšímu zacílení na specifické oblasti profesního rozvoje a vzdělávání učitelů, což může vést k efektivnější inkluzi žáků s PAS.

### **6.7.1 Limity výzkumu a doporučení**

Výzkum pro mou bakalářskou práci byl realizován pomocí kvantitativního přístupu, který přináší určité metodologické limity, jako například omezený přístup k hlubokému a konkrétnímu pochopení jevů. Některé limity této práce byly již okrajově zmíněny. Za ty největší a nejzásadnější považuji velikost a možnou homogenitu vzorku. Celkem odpovídalo 91 respondentů, ale distribuce dotazníku primárně přes sociální sítě a specifické skupiny může vést ke zkreslení a nemůže být zaručena reprezentativita pro celou Českou republiku. Dalším omezením je použití nestandardizovaného dotazníku jako hlavního nástroje pro sběr dat. Zůstává zde riziko, že formulace otázek a odpovědních možností mohla ovlivnit odpovědi respondentů. Navíc, nestandardizovaný dotazník neprošel validací a reliabilitou, což může mít dopad na konzistenci a přesnost měření. Také byla původně zahrnuta otázka ohledně aprobace respondentů, která byla nakonec vyřazena z důvodu značné různorodosti odpovědí, což by mohlo zkomplikovat kvantitativní analýzu a interpretaci dat, a také kvůli nedostatku relevantních informací k zodpovězení hlavních výzkumných otázek. Další limitací je samotná povaha dotazníkového šetření. Respondenti mohou odpovídat způsobem, který by vykreslil jejich postoje v lepším světle a to i přesto, že byl v dotazníku záměrně vynechán termín „postoj“. Limitací také může být 5-ti bodová Likertova škála. Respondenti mohou mít tendenci volit středovou hodnotu, jako bezpečnou a neutrální volbu, pokud nejsou rozhodnutí, nebo se nechtějí přiklonit k žádné z krajních možností (Dolnicar et al., 2011).

Považuji za důležité poznamenat, že v této práci nebyly měřeny osobnostní faktory, které by mohly významně ovlivnit postoje a tím ovlivnit závěry tohoto výzkumu.

Ačkoliv kvantitativní výzkum přináší cenné informace, uvedené limity by měly být brány v potaz při interpretaci výsledků a jejich případné aplikaci. Jiné výzkumy by se mohly

věnovat kvalitativnímu či smíšenému přístupu a tím získat komplexnější a hlubší pohled na problematiku postojů učitelů k žákům s poruchami autistického spektra.



## **Závěr**

Cílem mé bakalářské práce bylo prozkoumat vztahy mezi zkušenostmi učitelů s výukou žáků s poruchami autistického spektra a jejich postoji k těmto žákům. Také zmapovat souvislosti mezi sociodemografickými atributy učitelů a jejich postoji k žákům s PAS.

Výsledky přinesly hned několik zajímavých informací o postojích učitelů k žákům s PAS. Ukázalo se například, že osobní zkušenost učitelů s výukou žáků s PAS nemá významný vliv na jejich postoje, to se ale neshoduje s některými předchozími studiemi, které ukázovaly, že osobní zkušenost může přispět k lepším postojům k těmto žákům a jejich vyučování. Druhá a třetí hypotéza také nebyly potvrzeny. V mé bakalářské práci se tedy nepodařilo prokázat, že odborné vzdělání a doplňkové kurzy mají zásadní vliv na postoje učitelů k žákům s PAS. To také neodpovídá výsledkům jiných výzkumů, které potvrzují, že odborné kurzy a doplňkové vzdělávání zvyšuje učitelskou self-efficacy a snižuje strach z žáků s PAS ve třídě. V neposlední řadě, analýza sociodemografických atributů učitelů ukázala, že postoje se mohou lišit i na základě věku, místa pracoviště, délky praxe, typu školy, na které učitele vyučují, stupni, na kterém vyučují nebo například jejich vystudovaný obor.

Tyto výsledky vybízí k zamyšlení, jaká podpůrná opatření a strategie by mohla být implementována k podpoře učitelů ve výuce žáků s poruchou autistického spektra na základních školách a víceletých gymnáziích. Je totiž zřejmé, že osobní zkušenosti nemusí být zásadní pro vytvoření pozitivních postojů k žákům s PAS. Proto je důležité se zaměřit na rozvoj a vytváření nových podpůrných programů. Bylo by dobré se více zaměřit i na individuální potřeby učitelů a poskytovat jim podporu, která by omezila obavy a zvýšila sebeúčinnost (self-efficacy) při práci s žáky s PAS.

Tato práce poskytla základní vhled do vztahů mezi zkušenostmi učitelů, sociodemografickými aspekty a jejich postoji k žákům s PAS. Další výzkum by mohl přispět k hlubšímu porozumění tomuto tématu a zlepšení podmínek pro vzdělávání žáků s PAS. V budoucích výzkumech by bylo možné zkoumat například jaké osobnostní faktory učitelů

ovlivňují jejich postoje k žákům s SVP, anebo konkrétně s poruchami autistického spektra. Dále například jaké metodiky a přístupy jsou nejvíce efektivní pro vytváření pozitivních postojů u učitelů vůči žákům s PAS. Také by se dalo zkoumat, jak mohou být osvědčené strategie a metody práce s těmito žáky zapracovány do učebních plánů a programů přípravy učitelů.

## Seznam použitých informačních zdrojů

Adamus, P. (2014). *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí* (1. vyd.). Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

American Psychological Association. (2017). *Diagnosing Autism Spectrum Disorder*. Dostupné z: <https://www.apa.org/topics/autism-spectrum-disorder/diagnosing>

Autism.org.uk. (n.d.). *Masking*. Retrieved June 17, 2024. Dostupné z: <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/topics/behaviour/masking>

Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). *Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 49-59. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>

Baron-Cohen S., Leslie A. M., Frith U. (1985). *Does the autistic child have a "theory of mind"?*\*. MRC Cognitive Development Unit, London. Dostupné z: [http://autismtruths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind\\_SBC.pdf](http://autismtruths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind_SBC.pdf)

Baron-Cohen, S. (2017). Editorial Perspective: Neurodiversity – a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 744-747. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12703>

Bendová, P., & Zíkl, P. (2012). *Dítě s mentálním postižením ve škole: Možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením*. RVP.cz. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/16661/DITE-S-MENTALNIM-POSTIZENIM-VE-SKOLE-MOZNOSTI-VZDELAVANI-ZAKU-S-MENTALNIM-POSTIZENIM.html>

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

Bittmannová, L. (2017). *Žák s PAS v kolektivu třídy: práce s kolektivem spolužáků, prevence šikany, podpora vztahů*. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné

z: [https://webinare.rvp.cz/webinar/162?komentare-rating-rating=3&komentare-rating-user\\_id=0e21e8af8d7412c06398956df9a869f5f58083c230aa7e782320655a77b35](https://webinare.rvp.cz/webinar/162?komentare-rating-rating=3&komentare-rating-user_id=0e21e8af8d7412c06398956df9a869f5f58083c230aa7e782320655a77b35)

Brown, C. M., Attwood, T., Garnett, M., & Stokes, M. A. (2020). Am I autistic? Utility of the Girls Questionnaire for Autism Spectrum Condition as an autism assessment in adult women. *Autism in Adulthood*, 2(3), 216–226. Dostupné z: <https://doi.org/10.1089/aut.2019.0054>

Cassimos, D. C., Polychronopoulou, S. A., Tripsianis, G. I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2013). Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(4), 241–251. Dostupné z: <https://doi.org/10.3109/17518423.2013.794870>

Charman, T. (2014). Developmental approaches to understanding and treating autism. In J. A. Burack & L. A. Schmidt (Eds.), *Contextual perspectives on atypicality* (Part III). Cambridge University Press. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511819847.012>

Český statistický úřad. (2019). Ženy mezi učiteli. Evropa v datech. Dostupné z: <https://www.evropavdatech.cz/clanek/33-zeny-mezi-uciteli/>

Čížková, Kristýna. (2014). *Kognitivní zpracovávání u dítěte s autismem*. Rigorózní práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.

Douglas, P. (2014). Refrigerator Mothers. *Journal of the Motherhood Initiative for Research and Community Involvement*, 5(1). Dostupné z: <https://jarm3.journals.yorku.ca/index.php/jarm/article/view/39328>

Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). *Cognitive consequences of forced compliance*. In C. D. Green (Ed.), *Classics in the History of Psychology*. York University. Dostupné z: <http://psychclassics.yorku.ca/Festinger/Compliance/>

Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S., & Nota, L. (2021). Teachers' attitudes towards students with disabilities: the role of the type of information provided in the

students' profiles of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 357–370. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878658>

Goldstein, S., & Ozonoff, S. (Eds.). (2020). *Assessment of Autism Spectrum Disorder* (Druhé vydání). New York, NY: Guilford Press.

González-Sala, F., Gómez-Marí, I., Tárraga-Mínguez, R., Vicente-Carvajal, A., & Pastor-Cerezuela, G. (2021). *Symbolic Play among Children with Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review*. *Children (Basel)*, 8(9), 801. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/children8090801>

Hečková, L. (2017). *Individuální vzdělávací plán*. Dostupné z <https://msmt.gov.cz/modules/search/index.php?plugin=3&query=individu%C3%A1ln%C3%AD%20vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD%20pl%C3%A1>

Holmanová, B. (2024). *Dopad integrace žáka s PAS na třídu jako sociální skupinu* (diplomová práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta.

Hopwood, B., Hay, I., & Dymont, J. (2016). The transition from primary to secondary school: Teachers' perspectives. *The Australian Educational Researcher*, 43(3), 289–307. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0200-0>.

Hull, L., Petrides, K. V., & Mandy, W. (2020). *The female autism phenotype and camouflaging: A narrative review*. *Autism in Adulthood*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0083>

Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). 'Make me normal': The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23-46. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1362361307085267>

Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and

knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>

Ibrahim, Z., Alias, M. (2017). Social Skills Competence in ASD Children: A Review of Assessment Instruments. In *Proceedings: International Conference on Teaching and Learning, Language, Literature & Linguistic (ICT4L)*, 30-31 October 2017, Kuala Lumpur, Malaysia.

Inkluze v praxi. (n.d.). *Co je inkluze?*. Inkluze v praxi. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>

Jelínková, M. (2008). *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Juřeníková, P. (2019). *Kvantitativní výzkum: Dotazník*. Masarykova univerzita. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika\\_zp/web/pages/07-kvantitativni.html](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/07-kvantitativni.html)

Kemková, K., Horký, M., Trojanová, J., & Lučanská, K. (n.d.). *Teorie kognitivní disonance*. Brno: Psychologický ústav FFMU. Dostupné z: <https://www.psychologon.cz/data/pdf/359-teorie-kognitivni-disonance.pdf>

Kent State University. (2024). *SPSS*. Retrieved June 14, 2024, Dostupné z: <https://libguides.library.kent.edu/SPSS>

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>

Kunce, E. (2012). *Postavení žáka s poruchou autistického spektra ve třídě ZŠ* (Diplomová práce), Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Dostupné z: [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/43902/DPTX\\_2010\\_2\\_0\\_320475\\_0\\_107053.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/43902/DPTX_2010_2_0_320475_0_107053.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Leonard, N. M., & Smyth, S. (2022). Does Training Matter? Exploring Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Education

in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 737-751. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1915097>

Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). *Autism spectrum disorder*. *Lancet*. Dostupné z: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)

Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 7(3), 184-196. Dostupné z: <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i3.184>

Marečková, J. (2024, 19. května). Žák s PAS ve třídě – jak mu pomoci se začleněním do kolektivu? *Učíme se společně*. Dostupné z: <https://ucimespolecne.cz/praxe/zak-s-pas-ve-tride-jak-mu-pomoci-se-zaclenenim-do-kolektivu/>

Mari, P., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2022). Creating inclusive learning communities to support individuals on the autism spectrum. *Education Sciences*, 12(2), 138. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/educsci12020138>

Memisevic, H., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., & Djordjevic, M. (2021). Factors affecting teachers' attitudes towards inclusion of students with autism spectrum disorder in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1991489>

Messina, M. (n.d.). Psychological Testing For Autism Spectrum Disorder. Dr. Messina & Associates. Dostupné z: <https://drmessina.com/psychological-testing-for-autism-spectrum-disorder/>

McCormick, B. A. H., & Bryan, J. A. (2008). Inclusive teachers' attitudes toward their students with disabilities: A replication and extension. *Journal of Special Education*, 42(4), 216-229. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0022466907311615>

McGowan, B. R. (2015). *A study of the relationship between school leadership and student achievement in Catholic high schools in the Archdiocese of Chicago* (Disertační práce, Loyola University Chicago). Dostupné z: [https://ecommons.luc.edu/luc\\_diss/401/](https://ecommons.luc.edu/luc_diss/401/)

MKN-11(2024). *MKN-11 pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti*. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#437815624>

Montessori Mozaika. (n.d.). Co je Montessori? Retrieved July 2, 2024, Dostupné z: <https://www.montessorimozaika.cz/co-je-montessori>

Mukherjee, S. B. (2017). Autism spectrum disorders — Diagnosis and management. *Indian Journal of Pediatrics*, 84(4), 307-314. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s12098-016-2272-2>

Nakonečný, M. (2020). *Sociální psychologie*. Triton. Praha.

Nautis (n.d.). *Autismus*. Dostupné z: <https://www.nautis.cz/autismus>

Novotná, K. (2021). *Zvláštnosti ve vývoji komunikačních dovedností dětí s poruchou autistického spektra*. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/zvlastnosti-ve-vyvoji-komunikacnich-dovednosti-deti-s-poruchou-autistickeho-spektra>

OnDemand LabCorp. (2023). *3 Key Differences Between Medical Screening and Diagnostic Testing*. Dostupné z: <https://www.ondemand.labcorp.com/blog/3-key-differences-between-medical-screening-and-diagnostic-testing>

Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6). Dostupné z: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1133784>

Pearson, A., & Rose, K. (2020). *A conceptual analysis of autistic masking: Understanding the narrative of stigma and the illusion of choice*. *Autism in Adulthood*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0043>

Pellicano, E., & den Houting, J. (2021). Annual Research Review: *Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,



63(4), 381-396. Dostupné z:

<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcpp.13534>

Procházková, M. (2007). *Syndrom vyhoření v učitelské profesi*. Diplomová práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Brno. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/t9dmg/DIPLOMOVA\\_PRACE\\_-\\_SYNDROM\\_VYHORENI\\_V\\_UCITELSKÉ\\_PROFESI.pdf](https://is.muni.cz/th/t9dmg/DIPLOMOVA_PRACE_-_SYNDROM_VYHORENI_V_UCITELSKÉ_PROFESI.pdf)

Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská psychiatrie*, 114(5), 199–204. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/cps.12976>

Robins, D. L., Ph.D. (2024). M-CHAT™. Dostupné z: <https://www.mchatscreen.com>

Safonicheva, O. G., & Ovchinnikova, M. A. (2020). New approaches to the development of personalized rehabilitation programs for the children with disabilities, including autism spectrum disorders. In *Autism 360°*. Elsevier. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818466-0.00022-8>

Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1668-1.

Ševčíková, N. (2021). *Žák s poruchou autistického spektra a jeho postavení ve třídě* (Diplomová práce). Plzeň: Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Vedoucí práce: PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková Ph.D. Dostupné z: <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/45122/1/Diplomova%20prace%20-%20Sevcikova.pdf>

Tang, Y., & Hu, J. (2022). The impact of teacher attitude and teaching approaches on student demotivation: Disappointment as a mediator. *Frontiers in Psychology*, 13. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.985859>

Ulug, M., Ozden, M. S., & Eryilmaz, A. (2011). The Effects of Teachers' Attitudes on Students' Personality and Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 738-742. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.144>

Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky (2022). *Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů - MKN-11*. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/ext/mkn-11-nahled/>

Vítová, J., Balcarová, J., & Linhartová, V. (2013). Postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve skupině intaktních vrstevníků. *Paidagogos*, 2013(2), 451-464. Aktualizováno: 2013-12-31. Citováno: 2024-07-02. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=26>

Walker, I. (2013). *Výzkumné metody a statistika*. Česko. Grada.

Wang, M., & Chen, Y. (2006). Age differences in attitude change: Influences of cognitive resources and motivation on responses to argument quantity. *Psychology and Aging*, 21(3), 581-589. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0882-7974.21.3.581>

Williams White, S., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1858-1868. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0320-x>

Zháněl, M., Kosková, D., & Pavlová, G. (2014). *Methodology of Research Work* (Study material, Masaryk University). Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/fsp/jaro2017/nk2019/um/Zhanel-metodologie-vyzkumne-prace\\_2014.pdf](https://is.muni.cz/el/fsp/jaro2017/nk2019/um/Zhanel-metodologie-vyzkumne-prace_2014.pdf)

Žížalová Jarolímová, M. (2021). *Legislativa a právní vymezení vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Autismport.cz. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/legislativa-a-pravni-vymezeni-vzdelavani-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>

## Seznam příloh

Příloha 1 – Výzkumný dotazník

Příloha 2 – Deskriptivní analýza vybraných sociodemografických údajů

## Seznam tabulek

Tabulka 1 Základní údaje o respondentech .....	36
Tabulka 2 Popisná statistika postoje.....	40
Tabulka 3 Věk vyučujících a postoje .....	43
Tabulka 4 Vystudovaný obor a postoje .....	45
Tabulka 5 Délka praxe a postoje .....	47
Tabulka 6 Typ pracoviště a postoje .....	49
Tabulka 7 Kurz k integraci žáků a postoje .....	51
Tabulka 8 Doplnující kurzy o PAS a postoje .....	52
Tabulka 9 T-test 1. hypotézy .....	54
Tabulka 10 T-test 2. hypotézy .....	55
Tabulka 11 T-test 3. hypotézy .....	57

## Seznam grafů

Graf 1 Popisná statistika postoje .....	40
Graf 2 Věk vyučujících a postoje .....	44
Graf 3 Vystudovaný obor a postoje .....	45
Graf 4 Vystudovaný obor a postoje .....	46
Graf 5 Délka praxe a postoje .....	48
Graf 6 Typ pracoviště a postoje.....	49
Graf 7 Kurz k integraci žáků a postoje .....	51
Graf 8 Doplnující kurzy o PAS a postoje .....	52
Graf 9 Doplnující kurzy o PAS a postoje .....	52