

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využívání vědecky podložených přístupů ve vzdělávání osob se specifickými
vzdělávacími potřebami

Use of evidence based practices in the education of persons with special
education needs

Bc. Michaela Škvorová

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Jana Bernoldová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG 2

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využívání vědecky podložených přístupů ve vzdělávání osob se specifickými vzdělávacími potřebami 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, 11.7.2024

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce Mgr. Janě Bernoldové, Ph.D., za její neuvěřitelnou ochotu, kterou mi věnovala při vypracovávání této práce, za její čas, vstřícnost a cenné připomínky. Rovněž velké poděkování patří mým kolegyním za jejich vstřícnost při vypracovávání této práce a mé rodině za jejich tolerantnost a podporu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá zaváděním vědecky podložených přístupů v mateřské škole u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak už název napovídá, cílem práce je zjistit možnost využití vědecky podložených přístupů v českých mateřských školách. Práce zjišťuje, jaké jsou případné překážky v implementaci či jaké jsou potřeby pedagogů v procesu zavádění. Teoretická část práce představuje poruchy autistického spektra, konkrétně jejich definici, popis a demografii. Tato část se také věnuje inkluzivnímu vzdělávání dětí na autistickém spektru předškolního věku. Součástí teoretické části je i definice vědecky podložených přístupů a popis postupu jejich implementace. Práce se zaměřuje na tři vědecky podložené přístupy, a to na sociální příběhy, vizuální podporu a posílení. Výzkumná část se zabývá samotným zaváděním vědecky podložených přístupů v mateřské škole. Práce obsahuje kapitolu zabývající se metodologií výzkumu, představeny jsou zde také metody sběru dat. Pro výzkumné šetření byly využity kvalitativní metody – případová studie, polostrukturované rozhovory a pozorování. Je zde také provedena analýza rozhovorů s pedagogy. Jedna z kapitol výzkumné části obsahuje ukázkou zavádění tří vědecky podložených přístupů. V závěru práce jsou představeny výsledky výzkumného šetření, které ukázalo na možné překážky, na potřeby, které učitelé mají při implementaci vědecky podložených přístupů, a také na facilitační faktory, které pomohou pedagogům při jejich implementaci. Výsledky práce dokazují, že vědecky podložené přístupy v dané mateřské škole u jednoho dítěte se jeví jako velmi efektivní.

KLÍČOVÁ SLOVA

porucha autistického spektra, vědecky podložené přístupy, předškolní věk, sociální příběh, vizuální podpora, posílení

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the implementation of evidence - based practice in the kindergarten for children who have some special educational needs. As the title suggests, the aim of the thesis is to ascertain an opportunity to use evidence - based practice in Czech kindergartens. The work looks into the issue of the implementation and its possible obstacles, or the needs of educators in the implementation process. The theoretical part of the thesis presents autism spectrum disorders, specifically their definition, description and demography. This part is devoted to the inclusive education of preschool children on the autism spectrum. The theoretical part also includes a definition of evidence - based practice and a description of their implementation process. The thesis focuses on three evidence - based practices, namely social stories, visual support and reinforcement. The research part deals with the actual introduction of evidence - based practice in the kindergarten. The thesis contains a chapter dealing with research methodology; data collection methods are also presented here. The qualitative methods used for the research investigation were: case study, semi-structured interview and observation. There is also an analysis of interviews with teachers. One of the research-part chapters contains a demonstration of the implementation of three evidence - based practices. At the end of the paper, the results of the research investigation are presented, including some possible obstacles, the needs that teachers have when implementing evidence - based practices, as well as some factors that will help educators in their implementation. The results of the work prove that evidence - based practices in the given kindergarten appear to be very effective for one child.

KEYWORDS

autism spectrum disorder, evidence - based practices, preschool age, social story, visual support, reinforcement

Obsah

Úvod	7
1 Porucha autistického spektra	9
1.1 Demografické údaje osob na autistickém spektru	12
1.2 Popis projevů poruchy autistického spektra	13
2 Inkluzivní vzdělávání dětí na autistickém spektru v mateřské škole v ČR	17
2.1 Legislativa	18
2.2 Specifika dítěte na autistickém spektru v předškolním věku	21
3 Vědecky podložené přístupy	23
3.1 Implementace vědecky podložených přístupů.....	25
3.2 Sociální příběh.....	27
3.3 Vizuální podpora	29
3.4 Posílení	32
4 Metodologie výzkumu.....	35
4.1 Cíle výzkumného šetření	35
4.2 Design výzkumu.....	35
4.3 Metody sběru dat	36
4.4 Etické aspekty výzkumu.....	37
4.5 Analýza rozhovorů s pedagogy	38
5 Případová studie	43
6 Zavádění vědecky podložených přístupů	45
6.1 Posílení	49
6.2 Sociální příběh.....	52
6.3 Vizuální podpora	58

7	Závěry šetření	63
7.1	Dílčí závěry.....	64
7.2	Limity výzkumného šetření	66
	Závěr.....	67

Úvod

Zavádění vědecky podložených přístupů ve speciální pedagogice je v České republice novým tématem, kterým se zabývá pouze několik autorů. Vědecky podložené přístupy jsou aktivně využívány ve zdravotnictví a nyní spatřujeme zájem využívání i ve speciální pedagogice. O počínajícím zájmu o zavádění vědecky podložených přístupů svědčí nově vzniklé Centrum pro vědecké důkazy ve vzdělávání a v uměleckých terapiích, které založil doc. Kantor Jiří. Tento zájem je zřejmý i z nově vzniklé publikace *Metodický průvodce: Vědecky podložené přístupy ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, který zpracoval tým prof. Strnadové Ivy a zabývá se implementací vědecky podložených přístupů. Profesní institut Jahodovka vypisuje metodické kurzy týkající se zavádění vědecky podložených přístupů.

Cílem této diplomové práce je popsat možnosti využití vědecky podložených přístupů v českém školním prostředí prostřednictvím studie u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole.

V této práci se pracuje se dvěma termíny. První termín „porucha autistického spektra“ je zde používán pro označení dané diagnózy. V české literatuře je většinou využíván pro označení osob s touto diagnózou termín „osoba s poruchou autistického spektra“. Nicméně v zahraničí je tato terminologie již překonaná a ani komunita osob s touto diagnózou jej neuznává (Tang a kol., 2024). Proto autorka práce pracuje s termínem osoba či dítě na autistickém spektru.

Teoretická část práce vymezuje poruchy autistického spektra a jejich definici. Práce již operuje s aktualizovanou mezinárodní klasifikací nemocí MKN-11. Jsou zde také uvedeny demografické údaje a definovány projevy poruch autistického spektra. Dále práce vymezuje inkluzivní vzdělávání dětí na autistickém spektru v České republice a specifika dítěte na autistickém spektru v předškolním věku. V této části jsou představeny a definovány vědecky podložené přístupy včetně přesného postupu jejich zavádění a definice tří z nich – sociálních příběhů, posílení a vizuální podpory.

Empirická část této práce se věnuje samotnému výzkumu. Pro tento výzkum byla vybrána mateřská škola, ve které autorka pracuje na pozici vedoucí učitelky. Do mateřské školy dochází chlapec na autistickém spektru, pro kterého byly vědecky podložené přístupy vyhodnoceny jako vhodné. Jsou zde představeny výzkumné cíle stanovené autorkou práce

a také analýza rozhovorů provedených s pedagogy mateřské školy. Autorka zde představuje dlouhodobé i krátkodobé cíle, které byly v průběhu školního roku 2023/2024 v mateřské škole zaváděny včetně jejich vyhodnocení. V této kapitole jsou také uvedeny tři ukázky přesné implementace vědecky podložených přístupů zaváděných v dané mateřské škole. Tyto ukázky zahrnují popis postupu implementace, ukázky použitých materiálů a sledovací tabulky.

Výzkum této práce byl vzhledem ke své povaze proveden jako případová studie s kvalitativními metodami sběru dat, a to: pozorování a polostrukturované rozhovory s pedagogy mateřské školy, kteří se účastnili zavádění vědecky podložených přístupů. Celkem byly realizovány čtyři rozhovory s pedagogy, pro jejichž následnou analýzu byla využita metoda tematické analýzy.

V závěru diplomové práce lze nalézt závěry výzkumného šetření, včetně limitů výzkumného šetření. Diplomová práce si dává za cíl dokázat efektivnost zavedení vědecky podložených přístupů u dítěte na autistickém spektru v mateřské škole.

1 Porucha autistického spektra

Světová zdravotnická organizace (WHO) v roce 2019 schválila 11. revizi mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) s platností od roku 2022, která má přeformulovanou strukturu a detailnější obsah. Tyto změny se zásadně dotýkají klasifikace poruch autistického spektra. Verze v českém jazyce byla Světovou zdravotnickou organizací zveřejněna v únoru 2024. V České republice se nyní pracuje na implementaci MKN-11 v jednotlivých oborech (ÚZIS ČR, 2024).

Dle MKN-11 se porucha autistického spektra řadí do skupiny duševní, behaviorální nebo neurovývojové poruchy, která nahradila skupinu pervazivních vývojových poruch v MKN-10. MKN-11 definuje poruchu autistického spektra následovně: „*Porucha autistického spektra je charakterizována přetrvávajícími deficity ve schopnosti iniciovat a udržovat vzájemnou sociální interakci a sociální komunikaci a řadou omezených, opakujících se a nepružných vzorců chování, zájmů nebo činností, které jsou zjevně netypické nebo nepřiměřené pro jednotlivcův věk a sociokulturní kontext*” (ÚZIS ČR, 2024).

11. revize mezinárodní klasifikace nemocí přináší nové subtypy poruch autistického spektra rozdělené podle intelektové funkce a funkčnosti jazyka/řeči. Tímto zaniká původní dělení na jednotlivé poruchy. Klasifikace probíhá na základě rozsahu postižení intelektu a funkčnosti jazyka. Jak uvádí Bazalová (2023), u poruch autistického spektra je také velmi důležité posuzovat adaptabilitu jedince a schopnost na ni reagovat, což je v nových šesti kategoriích MKN-11 částečně zahrnuto. Mimořádně důležitá je také další charakteristika jedince na autistickém spektru prostřednictvím komplexní diagnostiky v poradenském zařízení. U osob na autistickém spektru mluvíme o celém spektru projevů, proto neexistují dva jedinci na autistickém spektru, kteří by byli totožní či měli naprosto totožné projevy.

Pro přehlednost je níže uvedená tabulka č.1, která popisuje jednotlivé subtypy poruch autistického spektra. K jednotlivým kódům a názvům jsou připojeny popisy, které shrnují typické znaky daného subtypu (intelektové funkce, adaptivní chování a schopnost používat funkční řeč/jazyk).

Tabulka č. 1 – Popis subtypů poruch autistického spektra v MKN-11 (ÚZIS ČR, 2024)

Kód:	Název:	Popis:
6A02.0	Porucha autistického spektra bez poruchy vývoje intelektu a s mírným nebo žádným poškozením funkční řeči	Splněna všechna definiční kritéria pro poruchy autistického spektra. Intelektové funkce a adaptivní chování odpovídající normě (přibližně vyšší než 2,3 percentil). Mírné nebo žádné narušení schopnosti používat funkční jazyk/řeč.
6A02.1	Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s mírným nebo žádným postižením funkční řeči	Splněna všechna definiční kritéria pro poruchy autistického spektra a poruchy vývoje intelektu. Mírné nebo žádné narušení schopnosti používat funkční jazyk/řeč.
6A02.2	Porucha autistického spektra bez poruchy vývoje intelektu a se zhoršenou funkční řečí	Splněna všechna definiční kritéria pro poruchy autistického spektra. Intelektové funkce a adaptivní chování odpovídající normě (přibližně vyšší než 2,3 percentil). Významné postižení funkční řeči s přihlédnutím k věku (pouze jednotlivá slova nebo jednoduché fráze)
6A02.3	Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s narušením funkční řeči	Splněna všechna definiční kritéria pro poruchy autistického spektra a poruchy vývoje intelektu. Významné postižení funkční řeči s přihlédnutím k věku (pouze jednotlivá slova nebo jednoduché fráze)
6A02.5	Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a absencí funkční řeči	Splněna všechna definiční kritéria pro poruchy autistického spektra a poruchy vývoje intelektu. Úplná nebo téměř úplná absence používat funkční řeč.
6A02.Y	Porucha autistického spektra, jiná určená	
6A02.Z	Porucha autistického spektra, neurčená	

V posledních letech dochází celosvětově ke snaze o změnu paradigmatu ve vnímání poruch autistického spektra. Je zřejmý snaha o posun od paradigmatu lékařského, kdy je porucha

autistického spektra považována za onemocnění k paradigmatu neurodiverzity. Paradigma neurodiverzity se na osoby na autistickém spektru zaměřuje skrze respektování neurologických rozdílů mezi lidmi a potlačuje představu normalizace společnosti a označování osoby na autistickém spektru jako osobu s poruchou, která by měla být léčena či dokonce vyléčena. Tento model ukazuje na potřebu podpory osob na autistickém spektru v zapojení se do společnosti tak, aby byli její součástí a vedli plnohodnotný život. Paradigma neurodiverzity zdůrazňuje jedinečnost osob na autistickém spektru. Cílem této změny je uvědomění, že není pro osoby na autistickém spektru optimální skrývat své projevy, ale naopak pomoci prostřednictvím podpůrných služeb a systém se plnohodnotně zapojit do společnosti (Pisciotta, 2024).

Etiologie u poruch autistického spektra stále není jasná ani přes proběhlé a stále probíhající výzkumy týkající se tohoto tématu. První zmínky o tom, že poruchy autistického spektra mohou být vrozené, vyřkli již Kanner a Asperger, ale až v sedmdesátých letech 20. století byla nalezena spojitost odlišného chromozomálního vybavení buňky a vývojovými poruchami včetně poruch autistického spektra. Většina mutací v genech vzniká u poruch autistického spektra de novo, tedy není zděděno od rodičů. Dnes se velký význam přikládá vlivu genetických faktorů, ale diskutován je i vliv prostředí. Některé studie dokonce dávají těmto dvěma vlivům stejný význam (Thorová, 2016).

Ohledně vzniku poruch autistického spektra stále přetrvávají mýty, např. vliv očkování na vznik poruch autistického spektra. Tuto domněnku již několik výzkumů vyvrátilo. Neexistuje jeden jediný faktor, který by měl odpovědnost za vznik poruch autistického spektra. Je tedy nutné na poruchy autistického spektra nahlížet a zkoumat je komplexně, se všemi okolními faktory. *„Čím více porozumíme biologické podstatě autismu, tím spíše budeme schopni nalézt možnosti prevence i terapie”* (Šporclová, 2018, s.14).

Diagnostika poruch autistického spektra je velmi složitá. Neexistuje žádný test biologického charakteru, který by zcela jasně diagnostikoval poruchy autistického spektra. Nej kvalitnější diagnostika, která dosud existuje, je mapování chování dítěte. Podstatná je odborná zkušenost diagnostika, nebo co největší množství odborníků, kteří dokáží vyslovit podezření týkající se poruch autistického spektra. V zahraničí existuje celá řada screeningových metod, ale jejich spolehlivost není příliš velká (nejsou schopny detekovat mírnější projevy poruch

autistického spektra, nebo naopak falešně pozitivně diagnostikují poruchy autistického spektra). Nejspolehlivější metodou diagnostiky poruch autistického spektra tak zůstává objektivní a dlouhodobé pozorování dítěte (Thorová, 2016).

Od ledna 2017 v České republice prochází děti ve věku 18 měsíců plošně screeningovým vyšetřením formou dotazníkového šetření, prostřednictvím dotazníku M-CHAT-R™, kdy rodiče vyplní 20 otázek, které se týkají vývoje dítěte (v oblasti sociálně komunikační i psychomotorické oblasti) (Centrum Terapie Autismu, online, cit. 2023-12-05).

1.1 Demografické údaje osob na autistickém spektru

První epidemiologickou studii provedl v Anglii Victor Lotter v roce 1966 s výslednou prevalencí 5 dětí na autistickém spektru na 10.000 narozených dětí. Poruchy autistického spektra nejsou vázány na určitou oblast, ale vyskytují se ve všech zemích i kulturách. Podstatné je poruchy autistického spektra správně diagnostikovat, ale v některých částech světa to není vzhledem k životním podmínkám možné. Na základě různých diagnostik existují různé epidemiologické studie s různorodými výsledky. V současnosti z epidemiologických studií vyplývá, že prevalence poruch autistického spektra je okolo 1 % populace. Výzkumy ukazují, že počet osob na autistickém spektru neustále narůstá, ovšem další výzkumy ukazují, že nenarůstá počet osob na autistickém spektru, ale pouze je u více osob porucha autistického spektra identifikovaná, diagnostikovaná. Stejně jako vývojovými poruchami trpí častěji chlapci, platí to i u poruch autistického spektra (Thorová, 2016).

Americké Centrum pro kontrolu nemocí a prevence (CDC) na základě studie z roku 2020 uvádí, že 1 z 36 dětí má diagnostikované poruchy autistického spektra. Studie proběhla na vzorku osmiletých dětí. I tento výzkum ukazuje převahu počtu chlapců na autistickém spektru oproti dívkám (CDC, 2024).

V České republice neexistují přesná data týkající se počtu osob na autistickém spektru. Není zde nastaven žádný systém, který by tento údaj shromažďoval a evidoval. Často dochází ke zlehčování poruch autistického spektra na základě dojmu, že osob na autistickém spektru je malé množství či se poruchy autistického spektra označují za módní diagnózu.

Tabulka č. 2 níže ukazuje neustále narůstající počet dětí se zdravotním postižením (včetně dětí na autistickém spektru) v základním a předškolním vzdělávání. Nárůst počtu dětí na

autistickém spektru se přisuzuje zkvalitnění diagnostiky poruch autistického spektra a také zavedení screeningového vyšetření prostřednictvím dotazníku M-CHAT-R™ od roku 2017 u dětí v 18 měsících věku. V předškolním vzdělávání je za posledních 10 let více než dvojnásobný počet dětí na autistickém spektru, což může být způsobeno zlepšeným inkluzivním přístupem k dětem se specifickými vzdělávacími potřebami (AutismPort, 2024).

Tabulka č. 2 – Počet dětí se ZP a dětí na autistickém spektru v základním a předškolním vzdělávání (StatIS MŠMT, 2023)

školní rok	základní vzdělávání		předškolní vzdělávání	
	počet dětí se ZP	počet dětí na autis. spektru	počet dětí se ZP	počet dětí na autis. spektru
2005/2006	89 527	691	8284	169
2012/2013	72 110	3 034	9 767	720
2017/2018	95 631	3 559	10 788	1 112
2022/2023	117 957	4 390	13 031	1529

1.2 Popis projevů poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra se projevují ve třech pozorovatelných oblastech. U každého jedince se kombinace a intenzita projevů může lišit. Zároveň aktuální projevy nejsou trvalé a dochází k neustálému vývoji vzhledem k rozvoji osobnosti nebo dalším přidruženým onemocněním (Thorová, 2016).

Pro poruchu autistického spektra je charakteristické narušení sociální komunikace a interakce (obtíže v rozpoznávání tváří, napodobování druhých, navazování očního kontaktu, a další), ale i omezené a opakující se chování (např. bouchání, mávání, používání předmětů opakujícím se způsobem). Projevy a závažnost symptomů se mezi jednotlivci na autistickém spektru liší. Různí lidé na autistickém spektru potřebují různou intenzitu speciálně pedagogické péče, ale mezi některými lze nalézt silné podobnosti (Ataş, 2023; Dreyer 2024).

Triáda problémových oblastí podle Thorové (2016), jež je detailněji popsána níže, zahrnuje sociální interakci, komunikaci a představitivost, zájmy a hru.

1.2.1 Sociální interakce

U dětí sledujeme první známky sociální interakce již od prvních dní jejich života. Ta se v průběhu života neustále vyvíjí. Děti na autistickém spektru vykazují odlišnosti v sociálních interakcích, ale u každého jednotlivce sledujeme narušení v sociální interakci v jiném rozsahu. Obecně lze říci, že u dítěte na autistickém spektru je vždy sociální intelekt v hlubokém deficitu vůči mentálním schopnostem (Thorová, 2016).

Porucha autistického spektra se může projevat již od útlého věku, například sníženým zájmem o oční kontakt nebo lidské tváře, které pro děti bývají zajímavé. Později lze u dětí na autistickém spektru sledovat nezáměr o sdílenou pozornost, kdy se jedná o získání pozornosti druhé osoby nebo připojení se k druhému a zaměřit tak společně pozornost například na hračku. Tato schopnost u dětí na autistickém spektru často chybí, nebo se začne objevovat až v pozdějším věku, kdy může být pouze jednostranná. V případě jednostranné sdílené pozornosti se jedná o případ, kdy dítě žádá sdílenou pozornost, ale pouze u věcí, které jsou jemu blízké a on sám chce (Metodika – péče o (mimořádně) nadané děti, žáky a studenty s PAS, 2017).

V oblasti sociální interakce sledujeme u dětí na autistickém spektru dva extrémní póly. Prvním pólem je osamělost, kdy se dítě sociálnímu kontaktu vyhýbá (schovává se, zakrývá si oči, uši, protestuje...). Druhým pólem je naopak nepřiměřená sociální aktivita, kdy se dítě naopak snaží sociální kontakt navázat s kýmkoli (vypráví, sahá na lidi...). Druhý pól vyvrací stále ještě se vyskytující mýtus, že pouze dítě, které odmítá sociální kontakt či nenaváže oční kontakt, je autistické. Naopak nám zkušenosti ukazují, že většina dětí na autistickém spektru má o sociální kontakt zájem. Sledování způsobu sociální interakce je velmi podstatné, protože právě preferovaný způsob nemusí být stálý, stabilní (Thorová, 2016).

Pro osoby na autistickém spektru je většinou těžké orientovat se v lidech, rozpoznat jejich emoce, pocity či záměry, a naopak vyjádřit své emoce, což jim ztěžuje orientaci v sociálních interakcích. Potíže jim činí orientace v nepsaných pravidlech okolního světa, proto pak mnohdy dávají přednost své známé rutině a jakékoliv vystoupení z ní v nich může způsobit úzkost (National Autistic Society, 2024).

I přesto, že děti na autistickém spektru o sociální kontakt často zájem mají, jejich reakce může být zdánlivě opačná. Za takovou reakcí často stojí neschopnost porozumět sociální interakci, zapojit se do komunikace nebo nepředvídatelnost situace. Thorová (2016, s.80) uvádí: „*Doslovné a přesné chápání instrukcí a situací, rigidita myšlení, egocentrismus s omezenou schopností empatie, malá nebo žádná schopnost porozumět metakomunikaci a neschopnost zobecňovat, lidem s poruchou autistického spektra neumožňuje chápat jemnost a komplexitu sociálních vztahů a situací.*”

1.2.2 Komunikace

Narušená komunikační schopnost je pro poruchy autistického spektra typickým znakem. Mnohdy se jedná o první varovný signál, který udávají rodiče. U osob na autistickém spektru dochází k opožděnému vývoji řeči nebo se řeč nevyvine vůbec. Thorová (2016) uvádí, že až polovina osob na autistickém spektru si nikdy neosvojí řeč na takovou úroveň, aby bylo možné ji využívat ke komunikačním účelům. Narušení v oblasti komunikace se vyskytuje ve všech oblastech, v úrovni receptivní i expresivní, ale i verbální a neverbální. Největší obtíže se vyskytují v oblasti vyjádření emocí, ať už vlastních či ostatních (Thorová, 2016).

U osob na autistickém spektru se můžeme v řeči setkat s repetitivními či ritualizovanými projevy (zahlcování otázkami, nadměrné používání zdvořilostních frází), které jim mohou zajišťovat předvídatelnost situace, očekávatelnost reakce druhé osoby. Dalším projevem může být echolálie v různých formách, kdy opakují slyšené bez jakékoli souvislosti s danou situací. U neverbální komunikace také často dochází k opožděnému vývoji (dítě například neukazuje prstem na konkrétní předmět), poté může docházet k chybnému, omezenému, nebo až nadměrnému využívání neverbální komunikace (Žampachová, 2023).

Pro osoby na autistickém spektru je vysilující filtrovat důležité informace od těch méně důležitých v případě, že se jim dostává příliš informací najednou. Takové vysílení může být způsobeno i prostřednictvím očního kontaktu, což bývá příčinou, proč osoby na autistickém spektru nerady navazují či udržují oční kontakt. I osobám, které jsou v komunikaci zdánlivě zdatné, mohou pak v konverzaci uniknout neverbální projevy, a tím se pro ně svět stává matoucím a izolujícím místem (The Spectrum, 2024).

1.2.3 Představivost, zájmy a hra

Oslabení v této oblasti se projevuje inklinováním k činnostem a aktivitám odpovídajícím aktivitám dětí mladšího věku. Takové aktivity dětem na autistickém spektru přináší předvídatelnost situace, ale vzniká tak nápadná odlišnost od vrstevníků.

Prvním znakem je opožděný nebo žádný vývoj funkční a napodobivé hry, naopak inklinují k aktivitám beze smyslu (rozhazování, přenášení). V předškolním věku se odlišují od vrstevníků intenzitou v daných aktivitách (ulpívání např. na jedné pohádce). Fantazijní prvky hry používají omezeně nebo vůbec. Schopnost rozvíjet fantazijní prvky se obvykle vyskytuje pouze v oblasti jejich zájmu. Někdy se k takovému typu hry dokáží přidat, ale už ne ji samostatně iniciovat (Žampachová, 2023).

Hra dětí na autistickém spektru bývá stereotypní, často nedokáží hračky využívat funkčně správně. Narušující může být následné oddělení dítěte od hry, hračky, nebo zájmové činnosti, na které právě ulpívá. Důležité pro osoby na autistickém spektru je stabilní prostředí, stálý režim dne (Thorová, 2016).

Ve hře dětí na autistickém spektru velmi dlouho není k nalezení projektivní prvky (např. hra na něco nebo někoho) a prvky pragmatické (např. stavba domu pro zvířátka). Naopak v pozdějším věku lze u dětí na autistickém spektru sledovat nepřiměřený až mnohdy infantilní styl hry.

Typická je pro děti na autistickém spektru vysoká smyslová senzitivita, která se může projevit například nesnášenlivostí určitých materiálů, zvuků (Metodika – péče o (mimořádně) nadané děti, žáky a studenty s PAS, 2017).

2 Inkluzivní vzdělávání dětí na autistickém spektru v mateřské škole v ČR

Zilcher a Svoboda (2019) popisují inkluzivní vzdělávání jako nejaktuálnější trend současnosti, který se týká všech oblastí edukační reality.

Dítě do mateřské školy vstupuje většinou přímo z rodinného prostředí, a musí tak přivyknout mnoha změnám. Děti často v mateřské škole tráví větší množství času, a proto je velmi důležité, aby se zde cítily bezpečně. Pocit bezpečí je důležitým aspektem úspěšné inkluze a musí se na něm podílet pedagogové, děti i rodiče. Je velmi podstatné, aby všichni zúčastnění navázali spolupráci a získali k sobě navzájem důvěru. Na úspěšnou inkluzi má vliv také multioborová spolupráce, např. se školskými poradenskými zařízeními.

„Inkluzivní škola přijímá všechny děti bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu, příslušnost k menšině a vzdělává je individuálně podle jejich potřeb. Existence různorodosti je přitom vnímána jako obohacení a přínos. Inkluzivní vzdělávání má své principy, kterými se liší od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Nejde jen o umístění znevýhodněného dítěte do běžné třídy/školy, ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany” (Inkluze.cz, 2023).

Děti a žáci na autistickém spektru mohou dle školského zákona č. 561/2004 Sb. navštěvovat školy hlavního vzdělávacího proudu a školy či třídy zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona. Novela školského zákona zákonem č. 178/2016 Sb. umožňuje dětem, kterým byl udělen odklad povinné školní docházky nebo v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, začít navštěvovat přípravnou třídu školy hlavního vzdělávacího proudu, jejímž cílem je celkový rozvoj a příprava na školní docházku. Další možností vzdělávání dětí na autistickém spektru je zařazení do přípravného stupně základní školy speciální již od školního roku, ve kterém dosáhne věku 5 let, až do zahájení povinné školní docházky (Zákon č. 561/2004 Sb.).

2.1 Legislativa

Vzdělávání v České republice se řídí zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školským zákonem. Tento zákon zakotvuje právo na vzdělání všem osobám.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zaručuje §16 školského zákona, který umožňuje ředitelům přijetí těchto žáků na základě doporučení školského poradenského zařízení případně i vyjádření lékaře. §16 školského zákona definuje osobu se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu, která k rovnoprávnému vzdělání potřebuje bezplatné poskytnutí podpůrných opatření školou a školským zařízením (zákon č. 561/2004 Sb.).

Žáci na autistickém spektru patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a mohou tak navštěvovat školy zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, které je často specializované a je schopno žákům na autistickém spektru poskytnout zvýšenou podporu vzhledem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám. Žáci na autistickém spektru mohou také navštěvovat školy hlavního vzdělávacího proudu. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nadále upravuje vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Zákon č. 561/2004 Sb.).

2.1.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytují na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška stanovuje rozdělení podpůrných opatření do pěti stupňů podpory, které nám představuje následující tabulka, ve které jsou stručně shrnuty možnosti podpory jednotlivých stupňů pro žáky na autistickém spektru. Blíže jsou podpůrná opatření popsána v tabulce uvedené níže.

Tabulka č. 3 – Podpůrná opatření (Vyhláška 27/2016 sb. a Žampachová, 2023)

<p>Podpůrná opatření prvního stupně</p> <p>Zcela v kompetenci školy. Slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • metody výuky • úprava obsahu výuky (obohacování výuky, výstupy se neupravují) • organizace výuky • hodnocení • intervence školy (přímá podpora učitelem, podpora rodiny) <p>U žáku na autistickém spektru se tento stupeň neaplikuje.</p>
<p>Podpůrná opatření druhého stupně</p> <p>Spolupráce školy s rodinou žáka a školským poradenským zařízením, možné úpravy:</p> <ul style="list-style-type: none"> • metody výuky • úprava obsahu a výstupů vzdělávání (úprava obsahu v dílčích oblastech, úprava výstupů vzdělávání se v tomto stupni neočekává) • organizace výuky • individuální vzdělávací plán • hodnocení • intervence školy (zajištění předmětu speciálně pedagogické péče, poradenská pomoc ŠPZ) • pomůcky (speciální učebnice, pomůcky či kompenzační pomůcky) <p>Aplikace u žáků s lehkou mírou symptomatiky poruch autistického spektra.</p>
<p>Podpůrná opatření třetího stupně</p> <p>Spolupráce školy s rodinou žáka a školským poradenským zařízením. Charakter obtíží žáka vyžaduje již znatelné úpravy ve vzdělávání:</p> <ul style="list-style-type: none"> • metody výuky • úprava obsahu a výstupů (úprava obsahu v dílčích oblastech, úprava výstupů možná pouze u žáků s lehkým mentálním postižením) • organizace výuky • individuální vzdělávací plán • personální podpora (využívání asistenta pedagoga či jiných pedagogických pracovníků) • hodnocení • intervence školy (zajištění předmětu speciálně pedagogické péče, poradenská činnost školy) • prodloužení délky vzdělávání (o 1 rok) • pomůcky (speciální učebnice, pomůcky či kompenzační pomůcky) <p>Aplikace u žáků na autistickém spektru s lehkou až středně těžkou symptomatikou.</p>

Podpůrná opatření čtvrtého stupně

Spolupráce školy s rodinou žáka a školským poradenským zařízením. Charakter obtíží žáka vyžaduje významné úpravy ve vzdělávání:

- metody výuky
- úprava obsahu a výstupů vzdělávání (úprava obsahu v řadě oblastí, úprava výstupů v souladu s možnostmi žáka)
- organizace výuky (možnost zkracovat vyučovací jednotky, část výuky realizovat individuálně)
- individuální vzdělávací plán
- personální podpora (asistent pedagoga, jiný pedagogický pracovník, tlumočnick českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící)
- hodnocení
- intervence školy (zajištění předmětu speciálně pedagogické péče, lze využít pro práci se třídou nebo skupinou žáků, poradenská pomoc školy)
- prodloužení délky vzdělávání (o 2 roky)
- pomůcky (speciální učebnice, speciální učební pomůcky a kompenzační pomůcky)

Aplikace u žáků na autistickém spektru se středně těžkou symptomatikou a dalšími přidruženými onemocněními či poruchami.

Podpůrná opatření pátého stupně

Žákovi se poskytuje speciálně pedagogická a psychologická intervence. Charakter obtíží žáka vyžaduje nejvyšší podporu v přizpůsobení vzdělávání:

- metody výuky
- úprava obsahu a výstupů (obsah modifikován a redukován z toho vyplývá i úprava výstupů)
- organizace výuky (možná výuka v domácím prostředí zajištěná pedagogickým pracovníkem školy, úprava počtu žáků ve třídě)
- individuální vzdělávací plán
- personální podpora (podpora pedagogického pracovníka a případně i nepedagogickým pracovníkem)
- hodnocení
- intervence školy (zajištění předmětu speciálně pedagogické péče, lze využít pro práci se třídou či skupinou, pro práci nácviku sebeobsluhy, poradenská pomoc školy)
- pomůcky (speciální učební pomůcky a kompenzační pomůcky)

Aplikace u žáků s těžkou symptomatikou poruch autistického spektra a dalšími přidruženými poruchami a onemocněními.

2.2 Specifika dítěte na autistickém spektru v předškolním věku

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání definuje předškolní vzdělávání takto: „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.*”

Předškolní vzdělávání je poskytováno dětem od 2 let do zpravidla 6 let (v případě odkladu školní docházky lze prodloužit), avšak do 3 let není pro dítě místo v MŠ právně nárokovatelné. Poslední předškolní rok je dle současné legislativy již prvním rokem povinné školní docházky (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Jak je uvedeno výše, děti na autistickém spektru mají obtíže v různých oblastech, a tím se pro ně i nástup do MŠ může stát velmi náročnou situací. Děti na autistickém spektru mají potřebu přesného denního režimu a dodržování pravidelnosti denních činností, proto je potřebné jim toto umožnit i v rámci fungování v MŠ, například prostřednictvím vizualizace. Vizualizace jim může pomoci orientovat se v čase a v případných změnách. Vzhledem k obtížím v emočním vnímání a v motivaci je na místě využít motivační systém, který jim může pomoci pochopit smysl dané aktivity. Podstatným faktorem ve vzdělávání je důslednost v nastavení a dodržování pravidel (Mazánková, 2018).

V předškolním vzdělávání jsou zařazeny všechny děti, i ty na autistickém spektru ve všech podobách v různých mírách symptomatiky. Děti na autistickém spektru mohou být zařazeny do předškolního vzdělávání ve školách hlavního proudu nebo ve školách či třídách zřízených dle §16 odst. 9 školského zákona. V obou formách je nutné dětem na autistickém spektru zajistit využití podpůrných opatření. Vždy je nutné brát v potaz individualitu každého dítěte a respektovat jejich specifika (NPI ČR, 2024). Pro účely této diplomové práce se dále práce zaměří na vzdělávání dětí na autistickém spektru v mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu.

Hlavní požadavky a podmínky předškolního vzdělávání vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). RVP PV je státním dokumentem, který akceptuje specifika dítěte předškolního věku a jeho individuální rozvoj. Tento dokument je platný pro všechna předškolní zařízení, včetně mateřských škol a tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Pro účely této diplomové práce se dále práce zaměří na vzdělávání dětí na autistickém spektru v mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu.

RVP PV stanovuje čtyři cílové kategorie. První kategorií jsou rámcové cíle, které určují univerzální záměry předškolního vzdělávání. Zaměřují se na rozvoj fyzických, psychických a sociálních stránek dítěte. Učitelé sledují rozvoj dítěte a jeho učení a poznání, osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost, a také získávání osobní samostatnosti a samostatné projevování. Druhá kategorie zahrnuje výstupy předškolního vzdělávání a jedná se o klíčové kompetence dítěte, které vycházejí ze základních hodnot společnosti. Jsou to kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální, personální, činnostní a občanské. Třetí kategorií jsou dílčí cíle, které jsou součástí každé vzdělávací oblasti a určují konkrétní záměry, které by měl učitel sledovat. Poslední, čtvrtou kategorií jsou dílčí výstupy, které jsou také součástí jednotlivých vzdělávacích oblastí a jsou v souladu s dílčími cíli. Ukazují, co by mělo dítě zvládat na konci předškolního vzdělávání (RVP PV, 2021).

Dílčí cíle a výstupy nalezneme ve vzdělávacích oblastech, které obsahují také vzdělávací nabídku. Vzdělávacích oblastí je v RVP PV celkem pět. První oblastí je *Dítě a jeho tělo*, která se zaměřuje na oblast biologickou. Druhá oblast *Dítě a jeho psychika* obsahuje rozvoj dítěte po psychologické stránce. Tato oblast zahrnuje také oblasti: jazyk a řeč; poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; sebepojetí, city a vůle. Třetí oblastí, která se zaměřuje na interpersonální oblasti, je *Dítě a ten druhý*. Čtvrtá oblast *Dítě a společnost* podporuje dítě v rozvoji v oblasti sociálně-kulturní. Pátou oblastí je *Dítě a svět*, kde dochází k rozvoji dítěte v oblasti environmentální (RVP PV, 2021).

Pro dítě na autistickém spektru z hlediska triády poruch autistického spektra bude nutná podpora prioritně v oblastech *Dítě a jeho tělo*, *Dítě a jeho psychika*, *Dítě a ten druhý*. Pro naplnění cílů v oslabených oblastech pedagog využívá podpůrná opatření.

3 Vědecky podložené přístupy

„Vědecky podložené přístupy ve vzdělávání se opírají o vysoce kvalitní výzkum. Takový výzkum byl proveden u řady různých žáků, v různých prostředích (např. doma, ve škole), v různých zemích a vedl k řadě přínosů (vzdělávacímu, sociálnímu nebo behaviorálnímu). Využití těchto přístupů podporuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v dosažení výsledků v různých oblastech (např. v akademické, sociální a emocionální oblasti či v oblasti sebeurčení a životních dovedností)“ (Strnadová a kol., 2023, str. 9).

V České republice je tematika vědecky podložených přístupů v pedagogice novým tématem, kterému se věnuje jen několik autorů. První zmínky lze nalézt ve článku Mareše (2009), který představuje edukaci založenou na důkazech v ostatních zemích, zvažuje přínos tohoto přístupu a ukazuje i možná rizika. Doc. Kantor Jiří založil se svým týmem při Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci Center of Evidence-based Education & Arts Therapies: JBI Affiliated Group, které se této tematice věnuje. Další autorkou je prof. Strnadová Iva, která společně se svým týmem vytvořila podpůrný materiál pro pedagogy *Metodický průvodce: Vědecky podložené přístupy ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*.

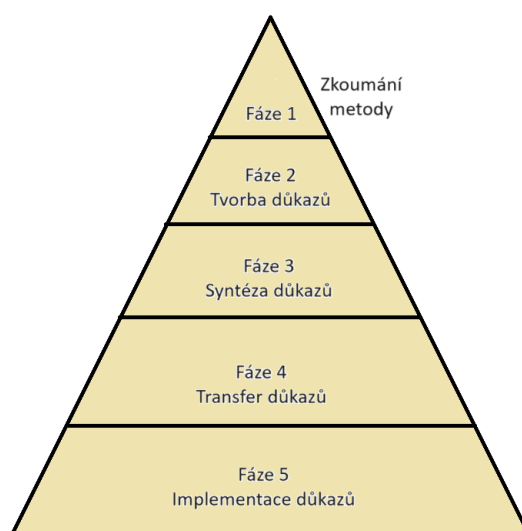
Vědecky podložené přístupy významně zlepšují výsledky osob, u kterých jsou implementovány. Podstatný pro úspěšnou implementaci je vhodný výběr vědecky podloženého přístupu, čímž osobám se speciálními vzdělávacími potřebami poskytneme specifický přístup. Dalším důležitým kritériem pro úspěšnou implementaci je důsledné dodržování metodiky vědecky podloženého přístupu (Torres a kol., 2014).

Intervenční přístupy založené na důkazech se dělí na dvě skupiny: cílené intervenční postupy a komplexní modely. Cílené intervenční postupy řeší jedinou dovednost nebo cíl dané osoby. Jsou definovány operativně a mají za úkol řešit konkrétní vzdělávací výsledky osoby. Komplexní modely jsou sestaveny ze souboru postupů cílených na učení nebo vývoj v širokém kontextu a aplikují se po dobu jednoho nebo více let v rozsahu značného počtu hodin týdně. Osoby, které uplatňují komplexní modely, musí být vyškoleny k aplikaci vědecky podloženého přístupu (Hume a kol., 2021).

Ve zdravotnictví České republiky jsou vědecky podložené přístupy využívány a nyní je snaha převést znalosti z této oblasti i mimo zdravotnictví. Zároveň se využívají i vědecky podložené přístupy, které jsou již ověřené v zahraničí.

Kantor a kol. (2023) představuje model JBI v kontextu zdravotní péče jako nástroj umožňující změnu, jenž zlepšuje zdravotnickou péči. Tento model lze dle Kantora využít i mimo zdravotnickou péči. Kantor zde představuje převod tohoto modelu do oblasti speciální pedagogiky. V první fázi aplikace modelu JBI dochází k prozkoumání daného přístupu nebo metody. Ve druhé fázi, fázi tvorby důkazů, se zjišťuje vliv metody nebo přístupu a jejich účinnost. V této fázi je potřebné zjistit případné nežádoucí účinky a rizika při různých implementacích. Ve třetí fázi, fázi syntézy důkazů, je potřebné mít nashromážděný dostatek výzkumných studií, aby byl co největší počet důkazů o efektivitě. Ve čtvrté fázi dochází k transferu důkazů, kdy je potřeba získané důkazy převést do praxe. Poté se musí začít zkoumané přístupy a metody začít používat na různých místech. Podstatné je tyto přístupy a metody zpřístupnit veřejnosti tak, aby lidé měli šanci se o nich dozvědět. V páté fázi dochází již k implementaci důkazů. „*Samotná diseminace závěrů výzkumů nemusí být dostatečná pro zavedení těchto důkazů do praxe, neboť v té se může vyskytovat řada překážek. ... Cílem implementace je identifikovat tyto překážky v praxi a vytvořit strategie pro jejich překonání*“ (Kantor a kol., 2023, s. 268).

Níže je přiloženo, pro lepší přehlednost JBI modelu, jeho grafické znázornění:



Obrázek č. 1 – Fáze JBI modelu (převzato: Kantor, 2023)

Využití vědecky podložených přístupů je žádoucí v případě, že se rozhoduje o aplikaci vhodných intervencí s dosažením co nejlepších možných výsledků. Využití vědecky podložených principů při jejich správné aplikaci a spolupráci všech aktérů nám umožňuje eliminovat co nejvíce rizik (Kantor a kol., 2023).

Dle Kantora a kol. (2023, s. 256) pojetí vědecky podložených přístupů zdůrazňuje: „*Abychom při rozhodování uplatnili kombinaci nejlepších získaných vědeckých důkazů s naší expertní zkušeností, dále s porozuměním hodnot a preferencí účastníků vzdělávacího procesu, včetně znalosti sociokulturního kontextu a dalších specifik.*”

3.1 Implementace vědecky podložených přístupů

K implementaci různých přístupů pedagogové přistupují často na základě svých zkušeností získaných prostřednictvím svých kolegů, avšak bez ověření funkčnosti těchto metod. Často tak dochází k neúčinné aplikaci takových metod. Proto je přínosné využít ověřené postupy s pozitivními výsledky, jimiž jsou právě vědecky podložené přístupy. Mnoho pedagogů má obavy z vyšší časové náročnosti či nepřijetí nových přístupů okolím (The IRIS Center, 2024).

Barry a kol. (2021) upozorňuje na nutnost individuálního přístupu u dětí na autistickém spektru ve formě specifických intervencí. Může se jednat o přístupy založené na důkazech nebo vědecky nepodložené přístupy. U přístupů založených na důkazech se mohou vyskytovat různé překážky. Barry a kol. (2021) ve svém výzkumu představuje nutnost odborné podpory. Odbornou podporou se rozumí například školení nebo jiné metodické podpory pro učitele zavádějící vědecky podložené přístupy. Z toho výzkumu také vyplynulo, že nejvíce vědecky podložené přístupy využívají speciální pedagogové.

Samotná náročnost vědecky podložených přístupů mnohdy také hraje roli. Jedná se nejen o časovou náročnost, ale i materiální. Toto potvrzuje i výzkum Alhossein (2021), ze kterého je zřejmé vyšší využívání vědecky podložených přístupů, u kterých není nutná náročnější příprava.

Použití vědecky podložených přístupů dle Strnadové a kol. (2023) je nutné aplikovat v šesti fázích:

3.1.1 Fáze identifikace dovednosti či chování

Při identifikaci dovednosti či chování, na základě kterého se bude využívat vědecky podložený přístup, je nutné intenzivně sledovat chování žáka a zvážit i další okolnosti týkající se žáka (např. situaci, ve které se nachází). V průběhu sledování se co nejkonkrétněji popíše dané chování tak, aby bylo možné sledovat četnost jeho výskytu, po dobu alespoň čtyř dnů. Po ukončení sledování se na základě výsledků stanoví konkrétní cíl, kterého se bude chtít implementací vědecky podložených přístupů dosáhnout. V případě náročného cíle je možné jej rozdělit do několika menších cílů. Cíl se může stanovit přímo s konkrétním žákem, proto se píše v první osobě čísla jednotného. Stanovený cíl je třeba diskutovat s daným žákem tak, aby byl s cílem v souladu (Strnadová a kol. 2023).

3.1.2 Fáze zkoumání vědecky podložených přístupů

Po identifikaci dovednosti nebo chování je nutné prozkoumat možnosti vědecky podložených přístupů. Tyto přístupy je možné nalézt na různých webových stránkách, především v anglickém jazyce (The IRIS Center, 2024).

3.1.3 Fáze výběru vhodného vědecky podloženého přístupu

Při výběru vhodného vědecky podloženého přístupu se musí brát v úvahu více faktorů. Musí se vyhodnotit vlastnosti žáka, prostředí, ve kterém se nachází a ve kterém bude implementace probíhat. Při výběru vhodného přístupu se sleduje, v jakých podmínkách byl aplikován, a vybrat takový, který je nejvíce typický pro charakteristiky žáka. V případě, že se nenalezne přístup, který zcela odpovídá, vybírá se nejvíce podobný.

Dalším bodem, který je potřebný zvážit, jsou zdroje. Každý vědecky podložený přístup má určité požadavky na čas, finanční náklady a nutnost proškolení, které jsou jeho nedílnou součástí, a pedagog si musí uvědomit, zda je toto v možnostech jeho a v možnostech zařízení, ve kterém bude vědecky podložený přístup aplikován (The IRIS Center, 2024).

3.1.4 Fáze příprav pro implementaci vědecky podloženého přístupu

Po výběru vhodného vědecky podloženého přístupu je potřebné připravit vše, co bude potřeba pro úspěšnou implementaci. Jedná se o školení osoby, která bude implementaci provádět, zajištění dostatku času a prostoru či různých materiálů (Strnadová a kol., 2023).

3.1.5 Fáze implementace vědecky podloženého přístupu

Při implementaci vědecky podloženého přístupu se musí přesně dodržovat postupy dle zadání a neprovádět žádné úpravy. Z tohoto důvodu je potřebné proškolení osoby, která implementaci provádí. Během implementace se sleduje a vyhodnocuje dosavadní vývoj. Očekávaný efekt se nemusí dostavit okamžitě, proto je nutné setrvat ve stanoveném postupu, včetně časového plánu (Strnadová a kol., 2023).

3.1.6 Fáze monitorování implementace vědecky podloženého přístupu

Během monitorování se musí sledovat věrnost zavádění přístupu a také výsledků žáka.

Výsledky žáka se sledují průběžně a zaznamenávají se. Může se například nadále sledovat četnost výskytu daného chování.

Věrnost postupu zavádění je nutná ke konečnému vyhodnocení úspěšnosti či neúspěšnosti implementace. Mnoho pedagogů začne například neúmyslně vynechávat některé kroky. Proto je nutné toto sledovat průběžně, z počátku častěji. Vhodným nástrojem může být pedagogem vytvořený formulář, kde budou zaznamenány jednotlivé kroky implementace, díky kterému se ověří věrnost zavádění.

Na základě vyhodnocení těchto dvou oblastí lze v závěru určit úspěšnost či neúspěšnost implementace vybraného vědecky podloženého přístupu (The IRIS Center, 2024).

3.2 Sociální příběh

Strnadová a kol. (2023, s. 26) definuje sociální příběh takto: „*Sociální příběhy jsou intervence, které popisují sociální situace s cílem poskytnout žákovi relevantní vodítka, vysvětlení pocitů a myšlenek ostatních a zároveň popisují očekávání vhodného chování pro danou sociální situaci. Sociální příběhy jsou individualizovány na základě potřeb žáka, jsou krátké a psané z žákova pohledu.*” Sociální příběh lze využít pro žáky na autistickém spektru a žáky s mentálním postižením.

Sociální příběhy jsou vhodným vědecky podloženým přístupem pro všechny věkové kategorie mimo kategorii 0–2 roky, kde nejsou vypracovány žádné studie. Styl psaní se vždy přizpůsobuje úrovni žáka tak, aby pro něj byl atraktivní. Sociální příběhy se píší především prostřednictvím popisných vět, naopak direktivní věty se využívají co nejméně. Dochází tak

k popisu dané situace a pokyny ke konkrétnímu chování se používají minimálně. Příběh se píše vždy v první osobě čísla jednotného, tedy z pohledu žáka. Cílem příběhu je umožnit žákovi poznat a pochopit vlastní chování, a proto musí být příběh jasný a objektivní. Není vhodné, aby zde pedagog využíval vlastní názor, ale při vytváření vycházel z pohledu žáka. Sociální příběh musí být žákovi srozumitelný, proto je vhodné využívat adekvátní písmo a doplnit jej obrázky. U obrázků je potřeba využívat takové, které budou pro žáka smysluplné. Některým žákům mohou vyhovovat obrázky ve stylu piktogramů, někteří budou preferovat obrázky malované nebo lze také využít fotografie přesných situací, věcí, osob. Sociální příběh čte pedagog se žákem, či žák sám, a to před situací, o které sociální příběh pojednává. Po přečtení příběhu se vždy ověří porozumění příběhu prostřednictvím několika otázek (Autism Hub, 2024).

„Sociální příběhy mohou být použity pro zlepšení celé řady dovedností žáků: osvojení si vhodného chování, činit rozhodnutí / volit si, vhodná hra s materiály, hra s vrstevníky, podpora hlášení se v hodině, zlepšení sociální interakce, iniciování žádosti, zvýšení vhodných reakcí, snížení nevhodného chování, posílení sportovního ducha, větší aktivita při plnění úkolů či zvýšení porozumění očekávanému chování” (Strnadová a kol., 2023).

Sociální příběhy mohou pro práci se žákem využívat odborníci, ale i rodiče či rodinní příslušníci v domácím prostředí. V domácím prostředí lze transformovat sociální příběhy na malé kartičky, kam se napíše dvě až tři pravidla s obrázkem a ty lze v situaci, pro níž jsou určené, využít (Sam, A., & AFIRM Team., 2015).

Tabulka níže představuje jednotlivé oblasti, pro které lze využít sociální příběh jako vědecky podložený přístup pro jednotlivé věkové kategorie.

Tabulka č. 4 – Vhodnost aplikace sociálních příběhů pro určitou věkovou kategorii (převzato z: Sam, A., & AFIRM Team., 2015)

Oblasti podpory	Věk žáka			
	4–5 let	6–11 let	12–14 let	15–22 let
Sociální dovednosti				
Komunikace				
Sdílená pozornost				
Chování				
Školní připravenost				
Hra				
Adaptivní chování				
Akademické dovednosti				

3.3 Vizuální podpora

„Vizuální podpora je intervence využívající vizuální podněty (pomůcky), které zprostředkovávají žákům informace, doprovázejí nebo plně nahrazují verbální pokyny o aktivitě, činnosti, očekávání a/nebo demonstraci dovedností. Zahrnuje například obrázky, psaná slova, objekty, úpravu prostředí, vizuální hranice, rozvrhy, mapy, štítky, organizační systémy, časové osy a skripta” (Strnadová a kol., 2023, s. 44). Vizuální podporu lze využít u žáků na autistickém spektru, žáků s mentálním postižením, žáků s narušenou komunikační schopností a žáků s odlišným mateřským jazykem.

Vizuální podpora je vhodným přístupem pro děti a žáky všech věkových kategorií, tedy v rozsahu 0–22 let. Základním faktorem pro využití vizuální podpory je, že mnoho osob si lépe pamatuje vizuální podnět než podnět slyšený, a tak lze vizuální podporu využít jako podporu slova mluveného. Využít ji lze v případě, že má žák problémy v oblasti jazykové, problémy s pozorností či pamětí. Vizuální podpora může mít několik podob. Typické jsou rozvrhy, například rozvrh dne, ve kterém jsou znázorněny jednotlivé části dne

prostřednictvím obrázků. Obrázky mohou mít různou podobu – fotografie, psaná slova, piktogramy, kreslené obrázky. Další možností vizuální podpory je její využití k uspořádání třídy, přičemž se jednotlivé části třídy oddělují například různými typy podlah, koberci nebo pomocí lepicí pásky. U všech možností vizuální podpory je nutné brát v potaz potřeby a preference daného žáka. Při počátku implementace tohoto vědecky podloženého přístupu se ověří, zda žák vybranému způsobu vizualizace rozumí, a poskytne se mu dostatek času k porozumění a podívání se. Důležité je správné umístění vizuální podpory tak, aby bylo možné se k němu se žákem vracet a žák ho měl snadno dostupný (Autism Hub, 2024).

„Vizuální podpora může být použita pro zlepšení celé řady dovedností žáků: posílení samostatnosti a snížení potřeby podpory dospělého, zvýšení počtu plynulých přechodů mezi aktivitami či zlepšení průběhu aktivit, zvýšení předvídatelnosti, snížení nevhodného chování při úkolech/aktivitách, lepší porozumění prostředí, snížení rozptýlení, snížení rizika sebepoškozujícího chování, zlepšení sociální interakce a porozumění očekávanému chování nebo usnadnění pochopení zadaného úkolu” (Strnadová a kol., 2023).

Vizuální podporu mohou pro práci se žákem využívat odborníci, ale i rodiče či rodinní příslušníci v domácím prostředí. V domácím prostředí lze využít vizuální podporu stejně jako ve školním prostředí. Vytvoří se denní plán, případně podrobný postup určité činnosti a dítěti se umístí na místo, které je pro ně snadno přístupné (Sam, A., & AFIRM Team., 2015).

Tabulka níže představuje jednotlivé oblasti, pro které lze využít vizuální podporu jako vědecky podložený přístup pro jednotlivé věkové kategorie.

Tabulka č. 5 – Vhodnost aplikace vizuální podpory pro určitou věkovou kategorii (převzato z: Sam, A., & AFIRM Team., 2015, citováno 2024-03-09)

Oblasti podpory	Věk žáka			
	3-5 let	6-11 let	12-14 let	15-22 let
Sociální dovednosti				
Komunikace				
Chování				
Školní připravenost				
Hra				
Kognitivní dovednosti				
Motorika				
Adaptivní chování				
Akademické dovednosti				

3.4 Posílení

Posílení je vědecky podloženým přístupem, který mnoho pedagogů využívá bez vědomí, že se jedná o vědecky podložený přístup. Typickým příkladem jsou barevné puntíky za chování žáků ve třídě, které jsou hojně využívány v českých školách. Cílem posílení je žáka pozitivně motivovat k lepšímu chování a docílit trvalého zlepšení. Díky pozitivní motivaci se očekává, že žák bude v chování, které bude oceněno, pokračovat a bude ho opakovat. Posílení lze využívat také k naučení nové dovednosti žáka (Autism Hub, 2024).

Posílení je vhodné využít pro všechny žáky (s nebo bez speciálních vzdělávacích potřeb) (Strnadová a kol., 2023).

Posílení je vhodným vědecky podloženým přístupem pro všechny věkové kategorie. V prvním kroku se vyhledá konkrétní chování, které se bude posilovat. Jedná se o chování, které lze přesně popsat a pozorovat jeho provedení. Dalším krokem je výběr odměny, která bude fungovat v rámci posílení. V tomto případě se musí jednat o odměnu, o kterou daný žák má zájem a je nutné tak postupovat individuálně. Formu odměny je vhodné probrat se žákem, případně mu dát na výběr z více možností. Následně se nastaví systém vyhodnocování, kdy žák odměnu získá. Může se například využít sběr žetonů, sběr samolepek, magnetů, atd. Za určitý počet získaných ocenění žák dostane odměnu. Je naprosto nezbytné mít přesně stanovenou hranici a tu vždy dodržet. K udělení ocenění, tedy například přidělení samolepky, musí dojít bezprostředně po vykonání požadovaného chování nebo dovednosti či okamžité přidělení tokenu (žetonu) (Autism Hub, 2024).

Forma posílení může být formou žetonového odměňování, okamžitou odměnou nebo také negativním posílením. Žetonové odměňování je nutné žákovi důsledně vysvětlit, ověřit si, zda rozumí jeho systému fungování. Žák se seznámí s požadovanou dovedností nebo chováním, za které mu bude žeton přidělen. Předem se také domluví počet žetonů, který je nutný získat. Na základě požadovaného počtu žetonů získá žák předem domluvenou odměnu. Je naprosto nezbytné žákovi žeton přidělit bezprostředně po provedení požadované dovednosti či chování. Pro udržení motivace k získávání žetonů je vhodné upravovat či zcela měnit cílové odměny. Okamžitou odměnou je žák odměněn okamžitě po provedení požadované dovednosti či chování. Stejně jako u žetonového odměňování je nutné se žákem tento systém důkladně prodiskutovat a ověřit si jeho chápání. Potřebné je se ujistit, že žák

k dané odměně nemá přístup, dokud nebude využívat požadovanou dovednost nebo chování. Možností okamžité odměny je i sociální posílení, což může být například pochvala nebo úsměv pedagoga. Pokud dojde k nasycení žáka danou odměnou, musí dojít k její úpravě či změně tak, aby byla opět pro žáka atraktivní. Poslední variantou posílení je negativní posílení. Stejně jako u předchozích druhů posílení je nutné žákovi poskytnout dostatek informací k fungování tohoto typu posílení. V tomto případě posílení funguje po jeho odebrání při splnění požadované dovednosti. Při efektivním použití negativního posílení je žádoucí jej vyměnit za posílení pozitivní (The IRIS Center, 2024).

„Posílení může být použito pro zlepšení celé řady dovedností žáků: rozvoj komunikačních dovedností, zvýšení pozornosti, zlepšení sociálních dovedností, zlepšení praktických dovedností, výuka vhodného chování, vhodně si hrát s materiály, hraní s vrstevníky, zvýšení sociálních interakcí, iniciování žádostí, iniciování komentářů, zlepšení vhodných reakcí a snížení problematického chování” (Strnadová a kol., 2023).

Tento vědecky podložený přístup mohou využívat nejen odborníci, ale i rodiče či jiní rodinní příslušníci. V domácím prostředí je také možné posilovat pozitivní chování okamžitou odměnou. Možné je vytvoření seznamu oblíbených aktivit či věcí, které si dítě za použité vhodné chování bude moci vybrat dle své libosti. Je nutné, aby vše z toho bylo možné realizovat bez odkladu. Je vhodné tento seznam sdílet i se školou (Sam, A., & AFIRM Team., 2015).

Tabulka níže představuje jednotlivé oblasti, pro které lze využít posílení jako vědecky podložený přístup pro jednotlivé věkové kategorie.

Tabulka č. 6 – Vhodnost aplikace posílení pro určitou věkovou kategorii (převzato z: Sam, A., & AFIRM Team., 2015)

Oblasti podpory	Věk žáka				
	0-2 roky	3-5 let	6-11 let	12-14 let	15-22 let
Sociální dovednosti					
Komunikace					
Sdílená pozornost					
Chování					
Školní připravenost					
Hra					
Kognitivní dovednosti					
Motorika					
Adaptivní chování					
Odborné dovednosti					
Akademické dovednosti					

4 Metodologie výzkumu

Pro výzkumné šetření této práce byly využity metody kvalitativního výzkumu, které umožňují hlubší vhled do dané problematiky.

Nutnost hlubšího vhledu do problematiky zmiňuje Mareš (2009), který poukazuje na problematiku aplikace vědecky podložených přístupů do českého školství, konkrétně do speciálně pedagogického prostředí. České školství má s tímto konceptem malé zkušenosti a skrývá v sobě několik specifik jakožto kontext práce, sociokulturní a demografické odlišnosti. Kantor (2023) poukazuje na nedostatek zkoumání samotných strategií při zavádění vědecky podložených přístupů do českého školství. Také zmiňuje problematiku zobecnění výsledků pedagogického výzkumu mezi různé země z důvodu kulturních a sociálních odlišností, které nelze oddělit od vzdělávacího procesu.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Výzkumným cílem této diplomové práce bylo popsání možnosti využití vědecky podložených přístupů v mateřské škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v českém školním prostředí. Klade si za cíl zjistit případné potřeby učitelů při zavádění vědecky podložených přístupů a zda existují překážky, které ztěžují aplikaci vědecky podložených přístupů.

Byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jaké jsou potřeby učitelů mateřských škol při zavádění vědecky podložených přístupů v mateřské škole?
2. Jaké jsou překážky v aplikaci vědecky podložených přístupů v mateřské škole?
3. Jaké jsou případné facilitační faktory pro aplikaci vědecky podložených přístupů v mateřské škole?

4.2 Design výzkumu

Empirická část této diplomové práce byla provedena formou kvalitativního výzkumu, konkrétně prostřednictvím případové studie. Případová studie byla vybrána z důvodu možnosti nahlédnutí do dané problematiky v hlubším rozměru u konkrétního případu. Případová studie umožní studovat komplexní jevy, které probíhají ve specifickém kontextu.

Pro případovou studii byl vybrán chlapec, který navštěvoval mateřskou školu, ve které zavádění vědecky podložených přístupů probíhalo. Chlapec splňoval podmínky pro implementaci vědecky podložených přístupů a jeho rodiče souhlasili s jeho zapojením do této práce. Rodiče udělili souhlas se zpracováním osobních údajů chlapce, jeho pozorováním a následným využitím v této diplomové práci.

4.3 Metody sběru dat

Pro sběr dat byly využity dvě kvalitativní metody, a to pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Tyto dvě metody zajistily možnost hlubšího porozumění a detailního náhledu do problematiky zavádění vědecky podložených přístupů.

Pozorování lze praktikovat v několika možných formách. Pro tuto práci bylo vybráno pozorování zúčastněné, kdy autorka byla součástí interakcí. Jedná se o dlouhodobé a systematické sledování přímo v procesu (Švaříček a Šed'ová, 2014). Hendl (2023) rozděluje typ účastníka, v této práci byla autorka práce úplným účastníkem, který je rovnoprávným členem. Pozorovatel tedy není pouze pasivní sběratel dat, ale přímo se dění účastní.

Pozorování pro tuto práci probíhalo jeden celý školní rok, konkrétně rok 2023/2024, během něhož byla autorka práce členem pedagogického týmu, který zaváděl vědecky podložené přístupy. Během celého roku si autorka práce zaznamenávala průběh zavádění. Sledováno bylo určité chování, jež pak bylo zaznamenáno do sledovacích tabulek. Zároveň si autorka práce zapisovala postup zavádění a jeho funkčnost.

Druhou metodou byl rozhovor, který je nejpoužívanější metodou při sběru dat v kvalitativním výzkumu. Konkrétně byl využit polostrukturovaný rozhovor, který je typický pro případové studie. Jedná se tedy o strukturovanou konverzaci, která je výsledkem spolupráce badatele a účastníka. Nicméně na badateli je vést rozhovor, vybírá otázky a rozhovor ukončuje (Švaříček a Šed'ová, 2014).

Rozhovory k této práci byly provedeny se čtyřmi členy pedagogického týmu, který se účastnil zavádění vědecky podložených přístupů. Konkrétně se jednalo o učitelky a asistentky pedagoga. Dvě členky z pedagogického týmu zastávají funkci učitelky i asistentky pedagoga, jedna je pouze učitelkou a jedna asistentkou pedagoga. Rozhovory

byly nahrávány na záznamník a následně přepsány do textového editoru. Všechny údaje byly v rámci přepisu anonymizovány. Při přepisu byla využita technika selektivního protokolu, kdy byly využity jen informace, které se přímo týkají dané problematiky a otázek (Hendl, 2023). Vzorový přepis jednoho z rozhovorů je součástí této práce a je zařazen jako příloha č. 1.

Rozhovor proběhl v klidném prostředí ve kterém se respondenti cítili bezpečně. Rozhovor byl započat úvodními informacemi týkajícími se představením práce, ujištěním o anonymitě a požádáním o souhlas se spoluprací na této práci, včetně udělení souhlasu s nahráváním rozhovoru. Ve druhé fázi autorka práce předkládala předem připravené otázky, se kterými se účastníci měli možnost seznámit před samotným rozhovorem. V poslední fázi autorka práce poděkovala účastníkům za spolupráci a ukončila rozhovor.

Otázky připravené pro rozhovor jsou přiloženy jako protokol k rozhovoru k diplomové práci jako příloha č. 3.

4.4 Etické aspekty výzkumu

Etické aspekty výzkumu jsou jeho důležitou součástí. Proto v průběhu celého výzkumného šetření byly dodržovány etické zásady, jež jsou uvedeny níže.

V této diplomové práci bylo podstatné zachovat důvěrnost dat. Jméno dítěte bylo změněno, v práci bude používáno jméno Šimon. Jména pedagogů byla taktéž změněna, respektive byli pedagogové zaznamenáni pod pseudonymy (Blanka, Helena, Petra a Zuzana). Všechny údaje specifikující dítě či mateřskou školu, kterou navštěvuje, byly vynechány, a to právě z důvodu možné identifikace dítěte. Audionahrávky byly doslovně přepsány a poté smazány, uchovány budou pouze přepisy rozhovorů.

Účast na výzkumném šetření dítěte byla konzultována s jeho matkou, která byla seznámena se systémem zpracování osobních údajů a udělila svůj souhlas. Vzhledem k tomu, že výzkum se přímo dotýkal dítěte, byla matka pravidelně informována o průběhu výzkumu. Vzor informovaného souhlasu je přiložen k práci jako příloha č. 2.

Pedagogové, s nimiž byl proveden rozhovor, byli taktéž seznámeni se systémem zpracování osobních údajů, byli poučeni o zpracování jejich rozhovoru a následném zacházení s audio

nahrávkou a s přepisem rozhovoru. V úvodu rozhovoru všichni pedagogové udělili souhlas se zpracováním osobních údajů a pořízením audio nahrávky.

4.5 Analýza rozhovorů s pedagogy

Tato kapitola představuje výsledky rozhovorů, které proběhly s pedagogy, již zaváděli vědecky podložené přístupy v mateřské škole u žáka se specifickými vzdělávacími potřebami.

Analýza rozhovorů proběhla formou tematické analýzy. Jedná se o proces, ve kterém se identifikují datové vzorce, datové konfigurace a jednotlivá témata v kvalitativních datech. Výhodou této metody je její pružnost. Během tematické analýzy se organizují data a následně se podrobně popíší (Hendl, 2023).

Autorka práce postupovala v jednotlivých krocích, kdy prvním krokem bylo důsledné seznámení s nasbíranými daty, poté autorka přistoupila k označování dat jednotlivými kódy. Z těchto kódů následně vznikla jednotlivá témata, která jsou níže analyzována. Způsob kódování rozhovoru je přiložen jako příloha č. 4 k této diplomové práci.

Z analýzy rozhovorů vyloučena dle obsahové analýzy jednotlivá témata, která jsou představena níže:

4.5.1 Znalost pedagogů vědecky podložených přístupů a jejich motivace k implementaci

Základním předpokladem pro zavádění vědecky podložených přístupů v mateřské škole je jejich znalost. Pouze jeden z dotazovaných respondentů vědecky podložené přístupy znal před jejich představením v mateřské škole, a to ze svého studia předškolní pedagogiky. Pro ostatní respondenty byly tyto přístupy naprostou novinkou, která jim byla zprostředkována autorkou práce.

„Ano, znala. Dozvěděla jsem o nich v rámci svého aktuálního studia, ve kterém si dodělávám maturitu z oboru předškolní pedagogiky“ (respondentka Helena).

„Ne, neznala. Dozvěděla jsem o nich až od vedoucí učitelky mateřské školy“ (respondentka Zuzana).

Hlavní motivací respondentů pro zavádění vědecky podložených přístupů, kterou uvedli všichni respondenti, byla snaha pomoci Šimonovi. Respondenty také motivovaly zkušenosti z jiných škol, které jim byly zprostředkovány a vykazovaly výborné výsledky. Jeden z dotazovaných respondentů se zúčastnil workshopu týkajícího se zavádění vědecky podložených přístupů, kde byly sdíleny praktické zkušenosti se zaváděním.

„Vidina lepších zítřků a pomoc dítěti. Taky jsem byla na závěru workshopu o zavádění vědecky podložených přístupů, kde jsem slyšela, jak skvělé výsledky mají v jiných školách. To mi přišlo až neuvěřitelný“ (respondentka Petra).

4.5.2 Podpora potřebná k implementaci vědecky podložených přístupů

Všichni respondenti uváděli, že z jejich hlediska měli vše potřebné k zavádění vědecky podložených přístupů. Jako zásadní viděli metodickou podporu, která byla mateřské škole k dispozici z týmu, který pořádal workshop týkající se zavádění vědecky podložených přístupů. Další podstatnou podporou při zavádění uváděli respondenti autorku práce, která byla celému procesu přítomna. Respondenti také uváděli, že jako velkou výhodu vnímají kompaktnost celého týmu. Celý tým byl jednotný v zavádění a všichni členové týmu přesně věděli, jak má implementace probíhat, jak mají postupovat při práci se Šimonem, což usnadňovalo samotnou implementaci v průběhu dne, ale i v případě nepřítomnosti pedagoga, který měl implementaci prioritně na starosti. Respondenti také pociťovali velký zájem od matky Šimona, která se aktivně zajímala o dění v mateřské škole a také o to, jak je možné na práci pedagogů v mateřské škole navazovat v domácím prostředí.

„Mně pomohlo, že na to nejsem sama. Pomohl mi také workshop k zavádění, kterého jsem se zúčastnila“ (respondentka Petra).

„Určitě kompaktnost týmu, ve kterém jsme všechny spolupracovaly. Velmi nápomocné bylo metodické vedení, které nám zajistila externí pedagožka a řízení celého zavádění vedoucí učitelkou“ (respondent Zuzana).

„Podpora vedení, které mi pomáhalo se zavedením a samotnou aplikací. ... Také mi moc pomáhala maminka dítěte, která se aktivně zajímala a snažila se na naši práci navázat i doma“ (respondentka Helena).

Druhým hlediskem podpory je také materiální podpora a dostatek informací. Informace měli respondenti možnost čerpat z metodických materiálů týkajících se zavádění vědecky podložených přístupů.

Pro zavádění vědecky podložených přístupů je nutná připravenost týmu i prostředí, případně zajištění pomůcek, které jsou k implementaci nutné. Pedagogický tým si materiální podporu pro samotnou implementaci zajistil z velké části svépomocí. Obrázky potřebné k vizuální podpoře nakreslila dle potřeb denního režimu asistentka pedagoga, obrázky do sociálních příběhů čerpali pedagogové z fotobank, kde jsou obrázky k použití zdarma. V případě, kdy bylo potřeba něco koupit, vedení školy jim toto umožnilo v plném rozsahu.

„Byli jsme kompaktní v celém týmu, bylo to dobře připravené. Všechny jsme věděly, všechny jsme reagovaly stejně. To si myslím, že zvýšilo tu účinnost“ (respondentka Zuzana).

„Usnadnili nám to přesné návody, které jsme měli k dispozici. Asi i to, že jsme všechny věděly o co jde a jak aplikovat“ (respondentka Petra).

4.5.3 Obavy a očekávání pedagogů při implementaci vědecky podložených přístupů

Je zcela pochopitelné, že pokud má kdokoliv začít aplikovat něco pro něj zcela nového, může to vzbuzovat určité obavy. Zavádění vědecky podložených přístupů není výjimkou i proto, že se jedná v českém speciálně pedagogickém školství o nové metody práce s dětmi. I dotazovaní respondenti z mateřské školy, ve které výzkum probíhal, obavy měli. Největší obavou všech respondentů byla vhodnost těchto přístupů pro Šimona, konkrétně efektivita aplikování u Šimona, nebo aby zcela neignoroval pokusy o zavedení vědecky podložených přístupů. Respondenti před zaváděním vědecky podložených přístupů vyzkoušeli metody, které jim byly známy a se kterými byli zvyklí pracovat v minulých letech. Obavu vzbuzovala také schopnost respondentů vědecky podložené přístupy aplikovat. Jedna z respondentek uvedla konkrétní obavu: *„Taky jsem se bála, jak sama zvládnou napsat příběh tak, aby byl pro Šimona jednoduchý, srozumitelný a zajímavý“* (respondentka Petra).

„Měla jsem obavy, jestli pro Šimona bude zvolená metoda vhodná a jestli ji dokážeme správně aplikovat, aby byla efektivní. Moje obavy se naštěstí nenaplnily“ (respondentka Blanka).

Velkou obavu vzbuzoval vědecky podložený přístup posílení, konkrétně vnější motivace. Tento způsob motivování není v této mateřské škole běžnou součástí fungování a vždy se mu pedagogický tým snažil vyhýbat.

„Měla jsem obavy, byla jsem trochu skeptická. Protože vlastně nemám s vnější motivací dobré zkušenosti. Tak jsem očekávala, že to časem vyšumí. Často u vnější motivace vidím, že je pak potřeba víc a víc vnějších motivací a slábne ten efekt. Ale to se tady nepotvrdilo” (respondentka Zuzana).

Naopak u očekávání z výsledků implementace vědecky podložených přístupů se pedagogický tým liší. Dva respondenti se cokoliv očekávat obávali, jak je uvedeno výše, jedná se o něco nového. Jeden z respondentů měl naopak očekávání velká, protože se zúčastnil závěru workshopu týkajícího se zavádění vědecky podložených přístupů. Na tomto workshopu prezentovaly různé pedagogické týmy své velice pozitivní zkušenosti s aplikací vědecky podložených přístupů.

„Očekávala jsem, že by sociální příběh mohl Šimona zaujmout, má rád čtení příběhů i prohlížení obrázků. Ale nebyla jsem si jistá, zda ho to posune nějakým způsobem dál. Přiznám se, že jsem raději neměla velká očekávání, ale věřila jsem, že by to mohlo vyjít” (respondentka Blanka).

„Opravdu velká, po zkušenostech z jiných škol, kde to fungovalo krásně” (respondentka Petra).

4.5.4 Přesnost v implementaci vědecky podložených přístupů

Důslednost v implementaci vědecky podložených přístupů je zásadní podmínkou k pozitivnímu výsledku. Je naprosto nezbytné dodržovat předem stanovené kroky, které jsou ověřeny, a díky tomu lze hovořit o vědecky podložených přístupech. Není možné tyto přístupy jakkoli přizpůsobovat potřebám zúčastněných, ačkoliv by se mohly zdát takové změny přínosné. S tímto byl seznámen i pedagogický tým a potřeba přesnosti implementace jim byla průběžně připomínána. Respondenti v rozhovoru uváděli, že zpočátku jim důsledné dodržování postupů dělalo potíže, což se také projevilo na negativních výsledcích implementace vědecky podložených přístupů. Během pár dní ale došlo ke stabilizaci a respondenti byli schopni tyto postupy přesně implementovat. Respondenti si všimli, že

přesná implementace přímo souvisí s efektivitou, což bylo impulsem v přesné implementaci nadále pokračovat.

„Jak kdy, zkraje to bylo náročné přesně aplikovat. Ale po pár dnech jsme si všichni zvykli na pravidelný režim. Při přesné aplikaci mi to přišlo efektivní” (respondent Helena).

Přesnost implementace může také ovlivnit docházka dítěte do mateřské školy, jak uvádí respondentka Zuzana: *„Ano, zpočátku byly mírné výkyvy v aplikaci. Pozdní příchody dítěte do MŠ, absence dítěte.”* Jde například o pozdní příchod, kdy již ve třídě probíhá řízená činnost. V tomto případě pak docházelo k postavení dítěte mimo jeho denní režim a došlo ke ztížení implementace vědecky podložených přístupů.

4.5.5 Aktuální zkušenosti pedagogů po implementaci vědecky podložených přístupů

Všichni respondenti se bez výjimky shodují na tom, že jejich zkušenosti s vědecky podloženými přístupy jsou pouze pozitivní. U Šimona vyhodnocují implementaci vědecky podložených přístupů jako velice přínosnou. Respondentka Helena uvádí: *„Přínos vidím veliký, Šimon udělal za rok, kdy je u nás ve školce, obrovský pokrok a přisuzuju to právě aplikaci vědecky podložených přístupů.”* Shodují se také na tom, že ačkoli se zavádění těchto přístupů obávali, dnes by jejich využívání doporučili i ostatním. Respondenti, kteří se zúčastnili zavádění vědecky podložených přístupů, projeví zájem o seznámení se i s dalšími metodami, které by případně mohly pomoci i dalším dětem.

„Ano, tyto přístupy mohou být efektivní při zvolení vhodné metody. Ráda bych se v budoucnu seznámila i s jinými metodami” (respondentka Blanka).

5 Případová studie

Pro případovou studii byl vybrán chlapec Šimon ve věku 6 let navštěvující mateřskou školu. Šimon je dítětem na autistickém spektru, dle MKN-11 se jedná o poruchu autistického spektra bez poruchy vývoje intelektu a s mírným nebo žádným poškozením funkční řeči. Šimon má mírné poškození funkční řeči, jeho slovník je omezený, velmi rozvinutý je jen v oblastech jeho aktuálního zájmu. Šimon měl prvotně diagnostikovanou vývojovou dysfázií, až v uplynulém roce byla diagnostikována porucha autistického spektra.

Šimon vyrůstá v úplné rodině jako jediné dítě s přiměřenou výchovou. Rodiče spolu komunikují a spolurozhodují o věcech Šimona. Do mateřské školy Šimona přivádí i odvádí matka, která se vždy aktivně zajímá o průběh Šimonova dne. Společně s asistentem pedagoga i učitelkami konzultují případné konflikty či situace, které jsou pro Šimona náročné. Matka s otcem se Šimonem i doma komunikují o vztazích a chování v mateřské škole, což se často jeví jako velmi přínosné. Matka se aktivně zajímá o možnosti práce se Šimonem i doma.

Šimon je milý, aktivní a impulzivní chlapec, který se těžce začleňuje mezi své vrstevníky, více inklinuje k dospělým, kterým rád vypráví o svých zájmech. V mateřské škole si dovede najít hru, která ho zaujme, a dokáže tím inspirovat své spolužáky, které poté přijme do své hry, ale do hry ostatních dětí se zapojuje pouze sporadicky. Šimon se umí nadchnout pro téma, které ho zajímá a následně je schopen se do něj plně ponořit a rozvíjet své vědomosti v dané oblasti. Nyní se Šimon zvládne částečně zapojit do řízených činností třídy, většinou ale za podpory asistenta pedagoga. Šimon má obtíže se zvládnutím svých emocí, ovládnutí svého chování či jinými dovednostmi. Často reaguje dle svých prvotních emocí bez promýšlení situace. Pedagogický tým vyzoroval, že Šimon neví, jak tyto situace řešit tak, aby to neublížovalo dalším dětem.

Šimon do nynější mateřské školy přestoupil v září školního roku 2023/2024 z jiné mateřské školy. Z počátku školního roku nebyl vůbec schopen se zapojit do řízených činností, nezvládl ani společný ranní kruh. Zcela odmítal docházet do školy, kterou mateřská škola navštěvuje jednou týdně na ranní společný kruh a nachází se o patro výše. Také zcela odmítal společně se třídou odcházet jednou týdně do tělocvičny. Odchody ven a poté návrat do mateřské školy pro něj byly také náročné. Obecně lze říci, že změny prostředí a činností v Šimonovi

vyvolávaly emoce, které obtížně zvládal. V případě, kdy se Šimon dostal do nesnáží, reagoval křikem, běháním a případnými fyzickými útoky na ostatní děti (strkání).

Mateřská škola, kterou Šimon navštěvuje, je součástí základní školy. Jedná se o malou školu s celkovou kapacitou do 100 žáků (včetně dětí v mateřské škole). Školka je umístěna v malé obci ve Středočeském kraji. Škola obecně praktikuje respektující a individuální přístup k dítěti. Ve škole dochází k velkému propojování všech věkových skupin a velmi důležitá je úzká spolupráce s rodiči. Škola má bohaté zkušenosti se společným vzděláváním všech dětí, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve škole působí celkem tři speciální pedagožky, všechny jsou zapojeny do provozu mateřské školy. V mateřské škole jsou většinu dne přítomny dvě učitelky a dvě asistentky pedagoga, nedochází tak k běžnému směnnému střídání.

6 Zavádění vědecky podložených přístupů

Autorka práce je vedoucí učitelkou v mateřské škole, kterou Šimon navštěvuje. Zúčastnila se školení týkajícího se zavádění vědecky podložených přístupů a měla k dispozici metodické vedení. Autorka práce byla součástí pedagogického týmu, který vědecky podložené přístupy zaváděl. Autorka práce seznámila celý pedagogický tým s těmito přístupy, poskytla jim *Metodického průvodce* (Strnadová a kol., 2023) a představila bezplatnou online databázi vědecky podložených přístupů AFIRM.

Vědecky podložené přístupy byly v mateřské škole aplikovány po dobu dvou let u dvou dětí, jedním dítětem byl právě Šimon. Vedení školy umožnilo zavádění vědecky podložených přístupů v mateřské škole v rozsahu, jenž autorka práce uznala za vhodný.

Zavádění vědecky podložených přístupů probíhalo u Šimona ve školním roce 2023/2024.

Před začátkem zavádění vědecky podložených přístupů proběhla diskuze mezi pedagogy, zda vyhodnocují tuto možnost pro Šimona jako vhodnou intervenci. Zároveň proběhla komunikace s matkou Šimona o jejím souhlasu, jenž udělila.

Dalším krokem byla schůzka pedagogického týmu mateřské školy a matky Šimona. Schůzka proběhla na klidném místě v soukromí. Během rozhovoru matka Šimona popsala chování Šimona v domácím prostředí a jejich zvyklosti, případné intervence, které doma využívají. Byly stanoveny dlouhodobé cíle, u kterých bylo plánované jejich splnění do konce školního roku. Následně byly stanoveny krátkodobé cíle na určitý časový úsek.

Tabulka č. 7 – Přehled cílů (zdroj: autorka práce)

<i>Dlouhodobé cíle</i>	<i>Naplnění cíle</i>
Cíl 1: Do konce roku Šimon zvládne plynulý přechod aktivit bez křiku, včetně mimořádných situací.	Cíl naplněn prostřednictvím vizuální podpory a posílení.
Cíl 2: Do konce roku zvládne Šimon odejít do tělocvičny společně s ostatními dětmi a účastnit se tělocviku.	Cíl naplněn prostřednictvím vizuální podpory a posílení.
Cíl 3: Do konce roku Šimon zvládne strávit čas na lehátku v klidové zóně každý den	Cíl naplněn prostřednictvím vizuální podpory a posílení.

v týdnu po dobu 30 minut, bude jako ostatní číst knížku nebo používat tiché pomůcky (vodní válce, přesýpátko atd.).	
Cíl 4: Do konce roku si Šimon zvládne sednout ke stolečku a účastnit se předškolních aktivit, např. namalovat kruh, účastnit se keramiky.	Cíl naplněn prostřednictvím vizuální podpory a posílení.
Krátkodobé cíle	Naplnění cíle
Cíl 5: Během jednoho dne zvládnu alespoň pět činností z rozvrhu. Činnosti zvládnu plnit s využitím posílení jeden celý týden. Na tomto cíli budu pracovat jeden měsíc.	Cíl naplněn prostřednictvím vizuální podpory a posílení. Ukázka v kapitole: 6.1 Posílení
Cíl 6: Každý den v jednom týdnu zvládnu přijít do školky a pozdravím. Na tomto cíli budu pracovat jeden měsíc.	Cíl naplněn prostřednictvím sociálního příběhu. Ukázka v kapitole: 6.2 Sociální příběh
Cíl 7: Do konce měsíce budu umět s pomocí vizuální podpory rozlišit počet písniček při ranním kroužku každý den v týdnu. Na tomto cíli budu pracovat jeden měsíc.	Cíl naplněn prostřednictvím vizuální podpory a posílení. Ukázka v kapitole: 6.3 Vizuální podpora
Cíl 8: Tři dny v týdnu se pomocí sociálního příběhu zvládnu při konfliktu o hračku s jiným dítětem zastavit a nadechnout nebo si říct o pomoc. Na tomto cíli budu pracovat jeden měsíc.	Cíl naplněn prostřednictvím sociálního příběhu a posílení.
Cíl 9: Každý den v jednom týdnu zvládnu přijít do školky a uklidit si svůj batůžek do poličky. Na tomto cíli budu pracovat jeden měsíc.	Cíl naplněn prostřednictvím sociálního příběhu a posílení.
Cíl 10: Každý den v jednom týdnu si zvládnu po svačině uklidit. Na tomto cíli budu pracovat jeden měsíc.	Cíl naplněn prostřednictvím vizuální podpory a posílení.

Cíl 11: Každý den v týdnu zvládnou být společně s ostatními dětmi v kroužku při děkování před obědem. Na tomto cíli budou pracovat jeden měsíc.	Cíl naplněn prostřednictvím vizuální podpory a posílení.
---	--

Při zavádění vědecky podložených přístupů je vždy nutné pracovat pouze na jednom cíli a až po jeho naplnění následně pracovat na dalším cíli. I přesto, že pedagogové vidí více možných cílů, je nutné určit priority, se kterými je nutné začít. Jako základní vědecky podložený přístup pro podporu učení nových dovedností se pedagogický tým rozhodl využít posílení.

Naplnění jednotlivých cílů

Cíl 1: Do konce roku Šimon zvládne plynulý přechod aktivit bez křiku, včetně mimořádných situací.

Naplnění cíle: Tento cíl byl naplněn prostřednictvím posílení a vizuální podpory, kterou měl Šimon na viditelném místě a každý den ji procházel s asistentkou pedagoga. Asistentka pedagoga vždy před příchodem Šimona rozvrh aktualizovala dle denní náplně. Tento dlouhodobý cíl byl splněn prostřednictvím krátkodobých cílů týkajících se přechodu mezi činnostmi.

Cíl 2: Do konce roku zvládne Šimon odejít do tělocvičny společně s ostatními dětmi a účastnit se tělocviku.

Naplnění cíle: Tento cíl byl naplněn prostřednictvím posílení a vizuální podpory, kterou měl Šimon na viditelném místě a každý den ji procházel s asistentkou pedagoga. U toho cíle bylo nutné Šimonovi kartičky ukazovat ve dvojicích, aby měl dostatek času se seznámit se skutečností, že se bude jednat o tělocvik. Z počátku implementace byla využita vyšší podpora posílení, kdy Šimon za odchod na tělocvik nezískal pouze magnet, ale větší odměnu, kterou si mohl následně odnést domů.

Cíl 3: Do konce roku Šimon zvládne strávit čas na lehátku v klidové zóně každý den v týdnu po dobu 30 minut, bude jako ostatní číst knížku nebo používat tiché pomůcky (vodní válce, přesýpátko atd.).

Naplnění cíle: Tento cíl byl naplněn prostřednictvím posílení a vizuální podpory, kterou měl Šimon na viditelném místě a každý den ji procházel s asistentkou pedagoga. Při plnění tohoto cíle byla využita i vizuální podpora ve formě znázornění časového úseku, který je nutné strávit na lehátku. K tomu pedagogové využili přesýpací hodiny. Zpočátku byla využita vyšší míra posílení, kdy Šimon za splnění získal odměnu, kterou si sám vybral.

Cíl 4: Do konce roku si Šimon zvládne sednout ke stolečku a účastnit se předškolních aktivit, např. namalovat kruh. Účastnit se keramiky.

Naplnění cíle: Tento cíl byl naplněn prostřednictvím posílení a vizuální podpory, kterou měl Šimon na viditelném místě a každý den ji procházel s asistentkou pedagoga. Asistentka pedagoga vždy před příchodem Šimona rozvrh aktualizovala dle denní náplně. K tomuto účelu byly doplněny obrázky s jednotlivými aktivitami (např. malování u stolečku) a byly Šimonovi představovány ve dvojicích. Za splnění činnosti Šimon získal magnet, který si následně umístil na svou tabulku.

Cíl 5: Během jednoho dne zvládnou alespoň pět činností z rozvrhu. Činnosti zvládnou plnit s využitím posílení jeden celý týden. Na tomto cíli budu pracovat jeden měsíc.

Naplnění cíle: Ukázka v kapitole: 6.3 Posílení

Cíl 6: Každý den v jednom týdnu zvládnou přijít do školky a pozdravím. Na tomto cíli budu pracovat jeden měsíc.

Naplnění cíle: Ukázka v kapitole: 6.2 Sociální příběh

Cíl 7: Do konce měsíce budu umět s pomocí vizuální podpory rozlišit počet písniček při ranním kroužku každý den v týdnu. Na tomto cíli budu pracovat jeden měsíc.

Naplnění cíle: Ukázka v kapitole 6.3 Vizuální podpora

Cíl 8: Tři dny v týdnu se pomocí sociálního příběhu zvládnou při konfliktu o hračku s jiným dítětem zastavit a nadechnout nebo si říct o pomoc. Na tomto cíli budu pracovat jeden měsíc.

Naplnění cíle: Tento cíl byl naplněn prostřednictvím sociálního příběhu a posílení. Byl sestaven sociální příběh a ten byl Šimonovi čtený asistentem pedagoga každé ráno po příchodu do mateřské školy v klidném prostředí. Po přečtení příběhu byly Šimonovi

položeny kontrolní otázky. Vždy po úspěšném sledovaném chování získal Šimon formou posílení jeden magnet, který si umístil na svou magnetickou tabulku.

Cíl 9: Každý den v jednom týdnu zvládnou přijít do školky a uklidit si svůj batůžek do poličky. Na tomto cíli budu pracovat jeden měsíc.

Naplnění cíle: Tento cíl byl naplněn prostřednictvím sociálního příběhu a posílení. Asistentem pedagoga byl sestaven sociální příběh na toto téma, který byl Šimonovi čtený každé ráno, ihned po rozloučení s matkou. Po přečtení Šimonovi byly položeny kontrolní otázky. Šimon vždy okamžitě po požadovaném chování získal jeden magnet jako formu posílení, který si umístil na svou magnetickou tabulku.

Cíl 10: Každý den v jednom týdnu si zvládnou po svačince uklidit. Na tomto cíli budu pracovat jeden měsíc.

Naplnění cíle: Tento cíl byl naplněn prostřednictvím vizuální podpory a posílení. Pro plnění toho cíle byly vytvořeny kartičky s obrázky, jež znázorňovaly jednotlivé kroky této činnosti a byly použity jako vizuální podpora v požadovaném chování. Šimon po požadovaném chování vždy získal okamžitě jeden magnet jako formu posílení, který si umístil na svou magnetickou tabuli.

Cíl 11: Každý den v týdnu zvládnou být společně s ostatními dětmi v kroužku při děkování před obědem. Na tomto cíli budu pracovat jeden měsíc.

Naplnění cíle: Tento cíl byl naplněn prostřednictvím vizuální podpory a posílení. Pro naplnění cíle byl využit denní rozvrh, který byl doplněn jednotlivými kroky týkajícími se zahájení poledního klidu písničkou, jež se děkuje za oběd před obědem. Šimon vždy po zvládnutí požadovaného chování získal okamžitě jeden magnet jako formu posílení, který si umístil na magnetickou tabuli.

6.1 Posílení

Šimonovo chování bylo nutné motivovat, proto pedagogický tým rozhodl o využití vědecky podloženého přístupu posílení. Jako vhodné bylo vyhodnoceno pozitivní posílení, tedy odměna za splnění požadovaného chování či úkolu. Šimon nereagoval na sociální posílení (slovní pochvala, výraz obličeje – úsměv), proto bylo vybráno materiální posílení a posílení formou aktivity.

Materiální posílení probíhalo prostřednictvím žetonového systému odměňování. V případě Šimona šlo o magnety, které získal vždy bezprostředně po splnění požadovaného chování či úkolu. Po získání pěti magnetů Šimon získal odměnu, kterou si mohl odnést domů. U posílení formou aktivity Šimon také sbíral magnety a následně si mohl vybrat danou aktivitu. U některých činností bylo využito i okamžité odměňování, kdy odměnu získal ihned po splnění požadovaného chování.

Posílení se u Šimona ukázalo jako nutné ke zvládnutí přechodů mezi činnostmi. Forma sbírání magnetů u něj byla produktivní. Bylo nutné mu tuto motivaci připomínat několikrát za den a dodržovat okamžité odměňování po úspěchu. Se Šimonem bylo nastaveno, že za pět magnetů dostane odměnu, kterou si sám ráno vybral. Odměna se vždy odvíjela od jeho aktuálních zájmů, které se často střídaly. Asistentka pedagoga každé ráno se Šimonem diskutovala a dávala mu na výběr ze dvou či více možností. Například v případě samolepek měl Šimon možnost vybrat si z internetových zdrojů dle svých priorit pět obrázků na všechny dny v týdnu. Samolepky mu byly na konci dne v případě splnění podmínek postupně předány.

6.1.1 Fáze identifikace dovednosti či chování

Pedagogický tým během sledování Šimona pozoroval, že Šimon nevhodně reaguje při změně činností. Šimon křičel či nebezpečně pobíhal po třídě. Toto chování narušovalo běžný chod třídy a v některých dětech vyvolával strach.

Pedagogický tým po dobu jednoho týdne zaznamenával, kolikrát za den se toto chování vyskytne. Zaznamenáno v tabulce č. 8 uvedené níže.

Tabulka č. 8 – záznamová tabulka nevhodného chování (zdroj: autorka práce)

den 1	den 2	den 3	den 4	den 5
9x	8x	11x	7x	8x

Byl stanoven cíl: Během jednoho dne zvládnou alespoň pět činností z rozvrhu. Činnosti zvládnou plnit s využitím posílení jeden celý týden. Na tomto cíli budu pracovat jeden měsíc.

6.1.2 Fáze zkoumání vědecky podložených přístupů

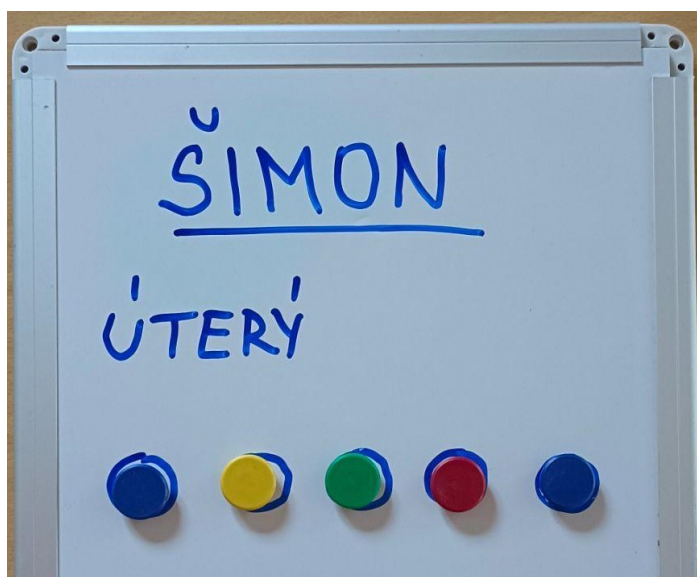
Pedagogové mateřské školy zkoumali vědecky podložené přístupy tak, aby bylo možné vybrat ten nejvhodnější pro Šimona.

6.1.3 Fáze výběru vhodného vědecky podloženého přístupu

Jako vhodný vědecky podložený přístup vyhodnotili pedagogové formu posílení. Pedagogický tým vyzoroval, že Šimon není motivován k plnění požadovaného chování. Proto vyhodnotili jako vhodné Šimona motivovat.

6.1.4 Fáze příprav pro implementaci vědecky podloženého přístupu

Šimon byl seznámen s tím, že za každou splněnou činnost z rozvrhu získá jeden magnet. Tyto magnety měl Šimon šanci získat v průběhu dne několikrát. Po získání pěti magnetů dostal Šimon na konci dne odměnu, kterou si mohl odnést domů. Pro Šimona byla nutná atraktivnost cílové odměny. Pedagogický tým vždy cílovou odměnu určil dle aktuálních preferencí, které se často měnily. Například: samolepky ptáčků, hra s vodovodními trubkami, svítiličky, možnost jít se podívat na vodovodní baterie ve škole...



Obrázek č. 2 – Ukázka tabule s magnety (foto: autorka práce)

6.1.5 Fáze implementace vědecky podloženého přístupu

Asistentka pedagoga se se Šimonem vždy ráno v šatně domluvila, jaká bude odměna, pokud zvládne za den získat pět magnetů. Šimon vždy dostal na výběr alespoň ze dvou možností.

S pravidly posílení byl seznámen celý pedagogický tým, což usnadnilo Šimonovi udělovat magnety ihned při splnění požadované činnosti.

6.1.6 Fáze monitorování vědecky podloženého přístupu

Pedagogický tým monitoroval úspěšnost implementace u Šimona po dobu tří týdnů. První den se Šimonovi nepodařilo získat odměnu. Druhý den se podařilo poprvé získat Šimonovi odměnu a velmi ho to motivovalo.

Tabulka č. 9 – Záznamová tabulka o počtu získaných magnetů (zdroj: autorka práce)

den 1	den 2	den 3	den 4	den 5
2 magnety	5 magnetů	5 magnetů	5 magnetů	2 magnety
den 6	den 7	den 8	den 9	den 10
5 magnetů	3 magnety	5 magnetů	5 magnetů	5 magnetů
den 11	den 12	den 13	den 14	den 15
5 magnetů	5 magnetů	5 magnetů	5 magnetů	5 magnetů

6.2 Sociální příběh

Šimon měl obtíže při příchodu do mateřské školy zvládnout základní pravidla. Pedagogický tým vyzoroval, že při příchodu do mateřské školy nikoho nepozdraví a okamžitě běží mezi děti. Velmi často se jednalo o tak prudký zásah, že mnohé děti z toho byly vyděšené a toto chování narušovalo běžný chod třídy. Pedagogický tým vyhodnotil v tomto případě jako vhodný vědecky podložený přístup sociální příběh, který Šimonovi poskytne relevantní vodítka, vysvětlí mu pocity ostatních a poskytne mu návrh očekávaného chování.

U Šimona bylo využito několik sociálních příběhů na různá témata. U některých byl i popis chování v případě, že už nedokáže danou situaci zvládnout. Tento krok byl diskutován se Šimonem dle toho, co je pro něj reálné uskutečnit a zněl: „Můžu se zastavit a zhluboka se nadechnout a vydechnout.“ Tento postup si Šimon při domlouvání zkoušel a vyhovoval mu.

Vyhodnocování úspěšnosti bylo téměř vždy na konci dne, popisným jazykem v pozitivním duchu. Většinou u vyhodnocování byla i matka, výjimečně se stalo, že Šimon matku

u vyhodnocování nechtěl. Šimon vždy za úspěšný den dostal samolepku, kterou si nalepil do svého deníčku.

6.2.1 Fáze identifikace dovednosti či chování

Během sledování Šimona pedagogové vyzorovali, že Šimon každé ráno po příchodu do šatny mateřské školy a rozloučení s matkou vběhne do třídy. Ihned běží za některým z dětí či za určitou hračkou, která je zrovna středem jeho zájmu. Toto chování často naruší běžný chod třídy či vyvolá v ostatních dětech strach.

Pedagogové již dlouhodobě sledovali, že toto chování je pro Šimona typické. Nicméně týden sledovali, zda Šimon ráno po příchodu pozdraví. Toto je zaznamenáno v tabulce č. 7 uvedené níže.

Tabulka č. 10 – Sledování chování před implementací (zdroj: autorka práce)

Den 1	Den 2	Den 3	Den 4	Den 5
ne	ne	ne	ne	ne

Byl stanoven cíl: Každý den v jednom týdnu zvládnou přijít do školky a pozdravím. Na tomto cíli budu pracovat jeden měsíc.

6.2.2 Fáze zkoumání vědecky podložených přístupů

Pedagogové mateřské školy zkoumali vědecky podložené přístupy tak, aby bylo možné vybrat ten nejvhodnější pro Šimona.

6.2.3 Fáze výběru vhodného vědecky podloženého přístupu

Jako vhodný vědecky podložený přístup vyhodnotili pedagogové formu sociálního příběhu. Byl vybrán, protože dítěti poskytuje popis situace, popis toho, co ostatní i on sám cítí a poskytuje dítěti návrh řešení.



6.2.4 Fáze příprav pro implementaci vědecky podloženého přístupu

Autorka práce prošla školením k používání sociálních příběhů. Ostatní pedagogové pracovali s *Metodickým průvodcem* (Strnadová a kol., 2023). Zároveň měli všichni k dispozici metodické vedení.

V rámci příprav pro implementaci vědecky podloženého přístupu bylo nutné vytvořit samotný příběh. Pro jeho vytvoření bylo potřebné určit název, který bude Šimonovi blízký. Vybírání vhodného názvu proběhlo společně se Šimonem. Celkově je pro něj velmi důležité být s dětmi kamarád, proto byl vybrán název: „Můžu být prima kamarád“.

Potřebný byl rozhovor s matkou, a to ohledně používání vhodných obrázků. Nakonec byly jako vhodné vyhodnoceny animované obrázky. Úvodní obrázek prima kamaráda asistentka pedagoga vybrala společně se Šimonem. Šimon nechte, příběh mu proto bude číst asistentka pedagoga. Příběh byl napsán velkým tiskacím písmem. Obrázky do sociálního příběhu byly použity z fotobanky www.freepik.com.

Tabulka č. 11 – Sociální příběh (zdroj: autorka práce)

	MŮŽU BÝT PRIMA KAMARÁD.
	RÁD SI HRAJU VE ŠKOLCE S HRAČKAMI A KAMARÁDY.



RÁNO, KDYŽ PŘIJDU ZE ŠATNY DO
TŘÍDY, MÁM VELKOU RADOST.
VBĚHNU DO TŘÍDY A NĚKDY
NEPOZDRAVÍM TETY NEBO DĚTI.





TETY A DĚTI JSOU PAK SMUTNÉ,
KDYŽ JE RÁNO NEPOZDRAVÍM.



KDYŽ RÁNO PŘIJDU DO TŘÍDY,
ZKUSÍM POZDRAVIT.
ZDRAVIT LIDI JE MOC DŮLEŽITÉ.
OSTATNÍ PAK VÍ,
ŽE JSEM PŘÁTELSKÝ.

MŮŽU ŘÍCT: „AHOJ TETO, AHOJ
DĚTI.“
NEBO: „DOBRÉ RÁNO.“

	<p>NEJDŘÍV SE ZASTAVÍM A PŘEMYŠLÍM, CO BY UDĚLAL PRIMA KAMARÁD.</p> <p>PRIMA KAMARÁD BY RÁNO PO PŘÍCHODU POZDRAVIL DĚTI A PANÍ UČITELKY.</p> <p>ZKUSÍM BÝT PRIMA KAMARÁD!</p>
	<p>VŠICHNI JSOU ŠTASTNÍ, KDYŽ JSEM PRIMA KAMARÁD.</p>

6.2.5 Fáze implementace vědecky podloženého přístupu

Šimonovi byl sociální příběh představen a následně čten každý den asistentkou pedagoga po jeho příchodu a rozloučení s matkou na klidném místě. Šimon příběhu v klidném prostředí naslouchal a prohlížel si obrázky.

Po přečtení bylo nutné Šimonovi položit otázky k ověření chápání. Otázky zněly:

1. Co zkusím udělat po příchodu do třídy?
2. Co můžu ráno říct?

S příběhem byli seznámeni všichni pedagogové mateřské školy tak, aby bylo možné ho aplikovat i v případě nepřítomnosti asistenta pedagoga. Vždy po ranním kruhu v mateřské škole docházelo k vyhodnocení úspěšnosti aplikace a byl použit popisný jazyk. Pro Šimona je potřebná motivace, proto za pozitivní výsledek dostal vždy jednu samolepku, kterou si nalepil do svého notýsku.

6.2.6 Fáze monitorování vědecky podloženého přístupu

Monitorování probíhalo po dobu dvou týdnů, což je zaznamenáno v tabulce č. 9 uvedené níže. První den Šimon do třídy vběhl a pozdravil první „tetu“ (paní učitelku), kterou potkal.

Následný den pozdrav neproběhl vůbec, Šimona zaujala činnost dětí. Od třetího dne již stabilně Šimon po příchodu pozdravil přesně dle sociálního příběhu.

Po 10 dnech sledování pedagogický tým vyhodnotil, že stanoveného cíle bylo dosaženo.

Tabulka č. 12 – Sledování implementace vědecky podloženého přístupu (zdroj: autorka práce)

Den 1	Den 2	Den 3	Den 4	Den 5
ano	ne	ano	ano	ano
Den 6	Den 7	Den 8	Den 9	Den 10
ano	ano	ano	ano	ano

6.3 Vizuální podpora

Šimon velmi těžko zvládal přechody mezi jednotlivými aktivitami dne, kdy se v takových případech začal chovat nevhodně až rušivě. Začal nebezpečně běhat po třídě, křičet nebo fyzicky narážet do ostatních dětí. Když mělo dojít k přechodu do jiného prostředí, např. do tělocvičny, zcela toto odmítal a nebylo v silách pedagogů ho k přechodu přesvědčit. Pedagogický tým se domníval, že pokud pro Šimona vytvoří vizualizovaný režim dne, bude pro něj přehlednější následný program, včetně případných mimořádných situací. Jako vhodná vizuální podpora byl určen rozvrh dne, který mu usnadňoval přechod mezi jednotlivými aktivitami.

Se Šimonem byl denní program diskutován vždy u panelu s vizuální podporou ráno po příchodu do mateřské školy. Bylo nutné vybrat obrázky takové, aby byl Šimon schopný je pochopit. Jako vhodné pedagogický tým vyhodnotil obrázky malované, které asistentka pedagoga namalovala přesně dle potřeb režimu mateřské školy. První měsíce užívání bylo pro Šimona velmi těžké udržet pozornost při procházení rozvrhu celého dne. Proto se k němu s asistentkou pedagoga vraceli několikrát denně. Protože denní rozvrh zahrnoval aktivity obecné, bylo nutné některé aktivity rozdělit do jednotlivých menších kroků, které Šimonovi byly představeny v průběhu dne. Například na panelu byl obrázek ranního kruhu, tato činnost pak byla Šimonovi představována v menších krocích, tedy dvou obrázků znázorňujících jednotlivé písničky.



Obrázek č. 3 – Zobrazení denního režimu (foto: autorka práce)

6.3.1 Fáze identifikace dovednosti či chování

Šimon měl potíže setrvat v ranním kruhu, který vždy začíná dvěma písničkami. Při setrvávání v kroužku Šimon vykřikoval, lehal si na zem, šťouchal do ostatních dětí, což bylo velmi narušující. Pedagogové Šimonovi nabídli, že pro začátek může setrvat v kroužku jen při první písničce, nicméně vyznamenali, že Šimon nerozezná konec první písničky.

Pedagogický tým sledoval Šimonovo chování po dobu jednoho týdne. Po dobu pěti dnů asistentka pedagoga zaznamenávala do záznamové tabulky, zda Šimon rozeznal přechod mezi písničkami. Tyto záznamy jsou uvedeny v tabulce č. 10 níže.

Tabulka č. 13 – Záznamová tabulka – přechod mezi písničkami

den 1	den 2	den 3	den 4	den 5
ne	ne	ne	ne	ne

Byl stanoven cíl: Šimon do konce měsíce bude umět s pomocí vizuální podpory rozlišit počet písniček při ranním kroužku každý den v týdnu.

6.3.2 Fáze zkoumání vědecky podložených přístupů

Pedagogové mateřské školy zkoumali vědecky podložené přístupy tak, aby bylo možné vybrat ten nejvhodnější pro Šimona.

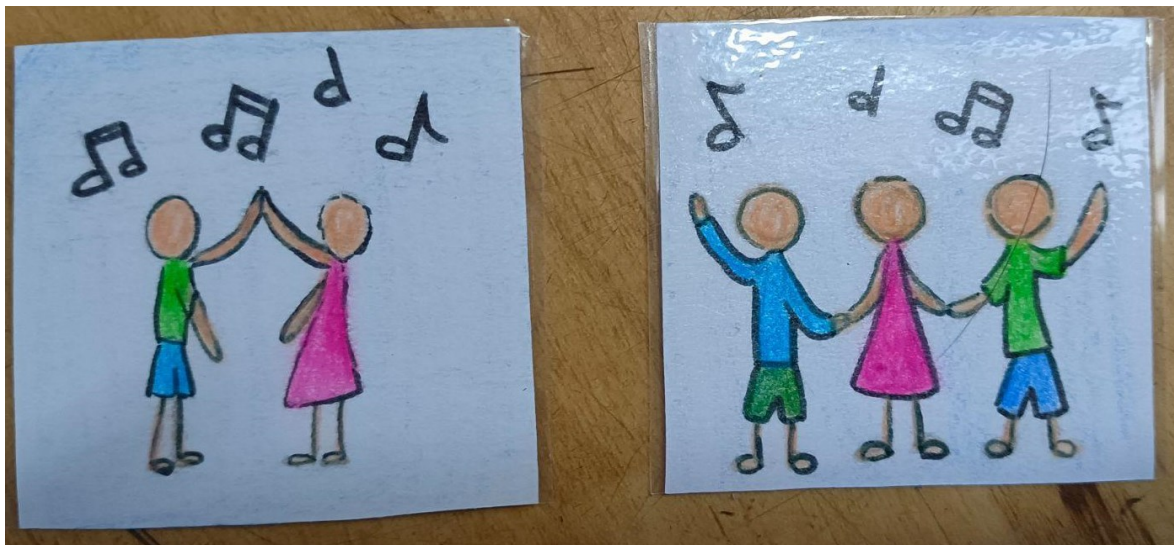
6.3.3 Fáze výběru vhodného vědecky podloženého přístupu

Jako vhodné vědecky podložené přístupy vyhodnotili pedagogové vizuální podporu a posílení. Tyto přístupy byly vybrány, protože dítěti poskytnou vizualizaci denního režimu.

6.3.4 Fáze příprav pro implementaci vědecky podloženého přístupu

Autorka práce prošla školením k zavádění vizuální podpory. Ostatní pedagogové pracovali s *Metodickým průvodcem* (Strnadová a kol., 2023). Zároveň měli všichni k dispozici metodické vedení.

V rámci příprav pro implementaci vědecky podloženého přístupu bylo nutné vytvořit kartičky s obrázky pro dané dvě písničky – „V dobrém jsme se sešli“ a „Mít kámoše je super“. Kartičky byly představeny Šimonovi, asistentka pedagoga se ujistila, že Šimon obrázkům rozumí. Společně se Šimonem bylo nastaveno, že po první písničce může v tichosti společně s asistentkou pedagoga opustit ranní kruh. Asistentka v tento čas Šimonovi ukázala obrázek druhé písničky.



Obrázek č. 4 – Zobrazení dvou ranních písniček (foto: autorka práce)

6.3.5 Fáze implementace vědecky podloženého přístup

Šimonovi vždy před ranním kruhem byly ukázány kartičky vyznačující vždy jednu písničku se slovním popisem. Při ranním kruhu asistentka první dva dny Šimonovi musela napovědět, kdy jde zrovna o přechod mezi dvěma písničkami. Během ranního kruhu se všichni drží za ruku, asistentka pedagoga vždy stála vedle Šimona, aby měl možnost v tichosti kruh společně s ní opustit.

6.3.6 Fáze monitorování vědecky podloženého přístupu

Monitorování probíhalo po dobu tří týdnů, což je zaznamenáno v tabulce č. 14 uvedené níže. První a druhý den Šimon potřeboval nápovědu asistentky pedagoga o konci písničky. Následné dny již zvládl rozeznat konec sám a v tichosti opustil ranní kruh společně s asistentkou pedagoga. Den šestý Šimon opět konec písničky nerozeznal, během ranního kruhu vykřikoval a lehal si na zem. Následně již Šimon stabilně zvládl rozeznat konec první písničky a vždy s asistentkou odešel v tichosti do šatny.

Po 15 dnech sledování pedagogický tým vyhodnotil, že stanoveného cíle bylo dosaženo.

Tabulka č. 14 – Sledování implementace vizuální podpory (zdroj: autorka práce)

den 1	den 2	den 3	den 4	den 5
ne	ne	ano	ano	ano
den 6	den 7	den 8	den 9	den 10
ne	ano	ano	ano	ano
den 11	den 12	den 13	den 14	den 15
ano	ano	ano	ano	ano

7 Závěry šetření

Šetření ukázalo, že vědecky podložené přístupy nejsou všeobecně známy, což je pochopitelné, protože v českém speciálně pedagogickém prostředí se tomuto tématu věnuje jen několik autorů s jejich týmy. Ovšem v posledních letech dochází ke snaze dostat tyto přístupy do povědomí učitelů. Přístupnost a znalost vědecky podložených přístupů může pomoci v jejich zavádění do školství a umožnit tak inovaci ve vzdělávacím systému a oprostít se tak od využívání zastaralých přístupů (Ataş a kol., 2023).

Barry a kol. (2021) uvádí, že přijímání vědecky podložených přístupů je ovlivňováno mnoha faktory, jako jsou znalost vědecky podložených přístupů, školení a podpora okolí. Ve výzkumném šetření této práce se ukázalo, že tyto faktory jsou zásadní pro zavádění vědecky podložených přístupů i v mateřské škole, kde výzkumné šetření probíhalo. Na těchto třech oblastech se shodují všichni respondenti výzkumu. Aby jim mohlo být toto vše zajištěno, je nutné, aby měli pedagogové k dispozici materiály, které pro ně budou srozumitelné. Pedagogové této školy nejvíce zmiňovali podporu vedení a metodické vedení, které jim velmi usnadnilo jejich práci.

Samotné zavádění vědecky podložených přístupů je již podle Kantora a kol. (2023) v páté fázi modelu JBI. Tato fáze popisuje jejich implementaci, kterou se zabývá tato práce. Tato fáze poukazuje na nutnost transferu důkazů, který zahrnuje diseminaci vědeckých důkazů do praxe, vzdělávání profesionálů a integraci výsledků výzkumu do praxe. Aby bylo možné implementovat vědecky podložené přístupy, je nutné, aby se uživatelé a odborníci o těchto přístupech a jejich efektivitě dozvěděli takovým způsobem, který pro ně bude uživatelsky vstřícný.

Pro efektivní zavádění vědecky podložených přístupů je nutná jejich přesná implementace, která vyžaduje zajištění podmínek v mateřské škole. Jedná se o podmínky personální, časové ale i materiální. Tyto podmínky byly v mateřské škole, v níž výzkum probíhal, splněny, a to přispělo k úspěšnosti implementace vědecky podložených přístupů.

Výsledky výzkumného šetření této práce jsou v souladu s překážkami implementace a transferu důkazů, které uvádí ve své publikaci Kantor (2023). Těmi jsou dle Kantora překážky na úrovni systému (čas, prostor, fluktuace pedagogů), na úrovni zaměstnanců (nadšení, porozumění) a na úrovni intervencí (náklady, náročnost implementace).

7.1 Dílčí závěry

Cílem výzkumného šetření této diplomové práce bylo zjištění, jak jsou využitelné vědecky podložené přístupy v českém prostředí mateřských škol u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Aplikace vědecky podložených přístupů u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně u dítěte na autistickém spektru, se ukázala jako velmi efektivní, což toto výzkumné šetření dokazuje. Je nezbytné podotknout, že závěry práce nelze využít jako obecně platné, protože se jednalo o využití u jednoho dítěte v jedné mateřské škole.

Výzkumná otázka č. 1. – Jaké jsou potřeby učitelů mateřských škol při zavádění vědecky podložených přístupů v mateřské škole?

Potřeby učitelů při zavádění vědecky podložených přístupů v mateřské škole jsou zásadním faktorem úspěšnosti implementace těchto přístupů. Je velmi důležité na tyto potřeby nezapomínat, naplnit je a respektovat je.

Mezi základní potřebu pedagogů se jeví dostatečná informovanost. Pedagogové v rozhovorech nejčastěji zmiňovali metodiku, která se věnuje zavádění vědecky podložených přístupů u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato metodika jim zprostředkovala postup implementace vědecky podložených přístupů, kde našli mnoho informací a přesný návod k tomu, jak postupovat. Pedagogové velmi často zmiňovali jako efektivní konzultace s týmem, který organizoval workshop týkající se zavádění vědecky podložených přístupů.

Neméně důležité jsou potřeby materiální, které zajistí možnost implementovat vědecky podložené přístupy. Tento materiál je nutné zajistit ze zdrojů mateřské školy, proto si před samotným zaváděním pedagogové musí zjistit, zda je v možnostech mateřské školy vše potřebné zajistit.

Výzkumná otázka č. 2 – Jaké jsou překážky v aplikaci vědecky podložených přístupů v mateřské škole?

Překážky v aplikaci vědecky podložených přístupů pedagogové této mateřské školy téměř neshledali. Jedinou překážkou, kterou uvedli, byly pozdní příchody dítěte. Tyto pozdní příchody pak znemožňovaly například klidné čtení sociálního příběhu týkajícího se

zdravení. Komplikované pak bylo i seznámení s denním rozvrhem, protože dítě již mělo velkou potřebu účastnit se řízené činnosti a neudrželo dostatek pozornosti zaměřené na panel s vizuální podporou.

V této mateřské škole bylo velmi vstřícné vedení, které umožnilo zakoupit potřebné pomůcky. Také matka dítěte byla velmi nápomocná a podílela se na vybírání a nákupu odměn pro svého syna.

Překážkou pro zavádění vědecky podložených přístupů by mohla být například nepříznivá finanční situace mateřské školy, která by neumožnila zakoupit potřebné pomůcky. V této mateřské škole dokázal pedagogický tým do značné míry využít vlastních zdrojů. Byl využit výtvarný talent jedné z pedagožek, která namalovala obrázky pro denní rozvrh.

Další překážkou by byl nesoulad v pedagogickém týmu, v němž je nutné přesné dodržování implementace. V běžném systému mateřských škol, kde se dvě učitelky střídají ve směnách, by pak bylo nemožné přesně dodržet všechny kroky implementace.

Nezbytně nutný je také souhlas rodiče se zavedením vědecky podloženého přístupu u jejich dítěte. Možný nesouhlas by se stal nepřekonatelnou překážkou. Proto je potřebné rodičům dítěte vždy důsledně vysvětlit průběh aplikace vědecky podložených přístupů.

Výzkumná otázka č. 3 – Jaké jsou případné facilitační faktory pro aplikaci vědecky podložených přístupů v mateřské škole?

Jako zásadní facilitační faktor pro aplikaci vědecky podložených přístupů z rozhovorů vyplývá kompaktnost celého pedagogického týmu a podpora vedení. Pocit pedagogů, že na danou situaci nejsou sami a mohou se obrátit na své kolegy v případě potřeby, nevnáší na pedagogy tak velký nátlak, jakým by aplikace něčeho nového mohl být. Soulad v pedagogickém týmu se jeví jako velmi zásadní pro úspěšnou implementaci vědecky podložených přístupů.

Dalším facilitačním faktorem je metodická podpora. U zavádění vědecky podložených přístupů lze využít aktivní a interaktivní metody pro implementaci. Těmi mohou být workshopy, semináře a kulaté stoly, ale také individuální koučování se zpětnou vazbou či

partnerství mezi výzkumníkem a praktikem. V této oblasti se jedná o zapojení samotných učitelů a jejich škol do výzkumných projektů s cílem zvýšit využití vědecky podložených přístupů v praxi. Někteří z pedagogů této školy se zúčastnili workshopu týkajícího se zavádění vědecky podloženého přístupu a jako nejvíce efektivní hodnotili individuální koučování se zpětnou vazbou. Toto koučování jim přinášelo jistotu ve správnosti implementace vědecky podložených přístupů, ale také jim bylo nápomocno již při výběru vhodného vědecky podloženého přístupu a přípravě prostředí.

7.2 Limity výzkumného šetření

Výzkumné šetření této práce se věnovalo zavádění vědecky podložených přístupů v mateřské škole u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Byl využit kvalitativní výzkum, konkrétně případová studie, polostrukturovaný rozhovor a pozorování.

Výzkumné šetření proběhlo u jednoho dítěte v průběhu jednoho školního roku 2023/2024. S ohledem na tuto skutečnost je třeba chápat toto výzkumné šetření jako sondu do problematiky zavádění vědecky podložených přístupů, nikoliv je považovat za obecně platný jev. Autorka práce brala v potaz, že se jedná o nové téma v českém speciálně pedagogickém školství. Také je podstatné, že se jedná o již ověřené přístupy.

Další limity výzkumného šetření mohou být blízké vztahy autorky s pedagogy, se kterými byly vedeny rozhovory. Mohlo by se usuzovat, že by tyto blízké vztahy mohly mít dopad na validnost odpovědí pedagogů. V jeho začátku se ohledně zavádění vědecky podložených přístupů vedlo mnoho diskuzí o jejich vhodnosti pro tuto mateřskou školu, ale následně bylo autorce práce umožněno s těmito přístupy pracovat dle vlastního uvážení. Autorka práce speciálního pedagoga školy průběžně seznamovala s výsledky zavádění vědecky podložených přístupů.

Závěr

Tématem této diplomové práce bylo využívání vědecky podložených přístupů ve vzdělávání osob se specifickými vzdělávacími potřebami. Konkrétně se práce zaměřila na zavádění vědecky podložených přístupů v mateřské škole u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v českém prostředí. Cíl práce bylo zjistit možnost využití vědecky podložených přístupů v prostředí české mateřské školy.

První část je teoretická, kde se autorka práce věnuje tematice poruch autistického spektra, jejich definici a popisu jejich projevů. Také jsou zde představeny vědecky podložené přístupy a jejich popis. Je zde přiblížen postup při jejich zavádění, a to i s konkrétními kroky implementace vědecky podložených přístupů. Podrobně jsou zde popsány tři z nich, a to: sociální příběh, posílení a vizuální podpora.

Druhá část diplomové práce se věnuje již samotnému výzkumnému šetření. V této části je popsána metodologie výzkumu, pro nějž byl vybrán kvalitativní výzkum. Práce obsahuje případovou studii chlapce, u nějž byly implementovány vědecky podložené přístupy v jednom školním roce 2023/2024. Jsou zde popsány metody sběru dat, který probíhal prostřednictvím pozorování a rozhovory s pedagogy, kteří se účastnili implementace vědecky podložených přístupů v mateřské škole. Součástí této části je analýza samotných rozhovorů s pedagogy zavádějícími vědecky podložené přístupy. Samostatnou kapitolu v této diplomové práci tvoří zavádění vědecky podložených přístupů v praxi. V této kapitole jsou uvedeny také cíle, které byly pro chlapce stanoveny pedagogickým týmem v průběhu školního roku 2023/2024. Dlouhodobé cíle byly stanoveny společně s matkou Šimona na schůzce, která proběhla z počátku školního roku 2023/2024. Krátkodobé cíle byly následně stanovovány průběžně v návaznosti na dlouhodobé cíle a dle aktuálních potřeb. Součástí je také ukázka naplňování tří cílů prostřednictvím tří vědecky podložených přístupů, a to i s popisem jejich přesné implementace.

Autorka práce si je vědoma, že tento výzkum nelze považovat za obecně platný. Vzhledem k tomu, že se jedná o novinku v českém speciálně pedagogickém prostředí, chtěla autorka práce popsat aplikaci těchto přístupů alespoň u jednoho dítěte. Tato práce může sloužit jako náhled do zavádění vědecky podložených přístupů a pomoci v jejich implementaci odbornou i širokou veřejností.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že jsou pedagogové mateřské školy v jednotlivých otázkách jednotní. Ve všech odpovědích z rozhovorů je zřejmý jednotný přístup a nadšení pro zavádění vědecky podložených přístupů. Pedagogové vidí jednotně přínos i samotný průběh implementace.

Tato práce ukazuje, že v případě přesné implementace je možné dosáhnout efektivního využití vědecky podložených přístupů. V této konkrétní mateřské škole došlo u dítěte v průběhu jednoho školního roku k velkému posunu. Zásadní je dodržování přesných postupů bez jakýchkoliv úprav, soulad a pracovní nasazení všech pedagogů v týmu. Nutná je i podpora informační, čímž je myšleno proškolení všech, kteří se mají na zavádění vědecky podložených přístupů podílet. Zásadní překážky výzkum v této mateřské škole neprokázal, ale v případě, že nebude pedagogický tým v souladu, nebude mít podporu vedení a dostatečné materiální možnosti, bude implementace vědecky podložených přístupů nemožná.

Diplomová práce přinesla vhled do zavádění vědecky podložených přístupů v jedné mateřské škole a může být inspirací pro jejich aplikaci v dalších zařízeních. Nabízí náhled na postup při jejich aplikaci, potřeby pedagogů, ale i na překážky, které by případně mohlo zavádění vědecky podložených přístupů přinést. Práce ukazuje, že zavedení vědecky podložených přístupů se zpočátku může zdát jako náročné a může vyvolávat obavy, že výsledek nebude tak efektivní, jak je předkládáno. V této mateřské škole se efektivita potvrdila, ale pouze za podmínek naprosto věrného provádění implementace vědecky podložených přístupů, což dokládají rozhovory s pedagogickým týmem.

Jak vyplývá z výzkumného šetření, bylo by pro samotnou implementaci vědecky podložených přístupů v českých školách přínosné poskytnout pedagogům možnost metodických konzultací, workshopů a dostupných metodik dalších vědecky podložených přístupů v českém jazyce. Tato podpora již začíná být součástí vzdělávání pedagogů a lze ji v českém prostředí nalézt.

Dalším výzkumem by bylo přínosné ověřit bariéry větších škol při zavádění vědecky podložených přístupů, které mohou být odlišné a tato práce se jim nevěnovala. Výzkumné šetření této práce proběhlo v mateřské škole, která disponuje pouze jednou třídou a neobvykle početným pedagogickým týmem, což mohlo ovlivnit výsledky šetření.

Seznam použitých informačních zdrojů

ALHOSSEIN, Abdulkarim (2021). *Teachers' Knowledge and Use of Evidence-Based Practices for Students With Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia*. Online. *Frontiers in Psychology*. Vol. 12. Dostupné z: doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741409. [citováno: 2024-06-01]

ATAŞ, Bengisu; OZSANDIKCI, Ismail; OLÇAY, Seray and SARAL, Dinçer (2023). *Journal of Evidence-Based Social Work*. Online. *Opinions About Evidence-Based Practices Among Special Education Teachers*. Vol. 20, no. 1, s. 145-157. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/364308207>. [citováno: 2024-04-29]

Autism Hub (2024). Online. Dostupné z: <https://autismhub.education.qld.gov.au/>. [cit. 2024-02-24].

AutismPort (2024). Online. Dostupné z: <https://autismport.cz/>. [citováno 2024-06-25]

BARRY, Lorna; HOLLOWAY, Jennifer; GALLAGHER, Stephen and MCMAHON, Jennifer (2021). *Teacher Characteristics, Knowledge and Use of Evidence-Based Practices in Autism Education in Ireland*. Online. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 52, no. 8, s. 3536-3546. Dostupné z: DOI: [10.31124/advance.14166839.v1](https://doi.org/10.31124/advance.14166839.v1). [citováno 2024-05-14]

BAZALOVÁ, Barbora (2023). *Psychopedie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3725-1.

CDC (2024). *Autism Spectrum Disorder*. Online. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>. [citováno 2024-05-28]

Centrum Terapie Autismu (2023). *Screening M-CHAT-R*. Online. Dostupné z: <https://www.terapie-autismu.cz/m-chat-r/>. [citováno 2023-12-05].

HENDL, Jan (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Páté, přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1968-2.

HUME, Kara; STEINBRENNER, Jessica R.; ODOM, Samuel L.; MORIN, Kristi L.; NOWELL, Sallie W. et al. (2021). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: third generation review*. Online. *Journal of Autism and*

Developmental Disorders, Vol. 51, no. 11, s. 4013-4032. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>. [citováno 2023-12-08].

Inkluze.cz (2023). *Začlenění ve školách*. Online. Dostupné z: <https://inkluzecz.cz/inkluzecz/skola/>. [citováno 2023-12-09].

KANTOR, Jiří; MAREČKOVÁ, Jana; PTÁČKOVÁ, Monika; EICHLEROVÁ, Bronislava; SVOBODOVÁ, Zuzana a kol. (2022). *Koncept praxe založené na důkazech a jeho význam pro oblast vzdělání*. Online. EduPort. Roč. 6, č. 2, s. 26-54. ISSN 2695-0936. Dostupné z: <https://eduport.pf.ujep.cz/pdfs/edp/2022/02/05.pdf>. [citováno 2024-01-15]

KANTOR, Jiří, MAREČKOVÁ, Jana, ČERVENKOVÁ, Barbora, HÁJKOVÁ, Petra a NILIUS, Petr a kol. (2023). *Speciální pedagogika osob s omezením pohyblivosti a koncept praxe založené na důkazech*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 978-80-244-6274-5.

MAREŠ, Jiří (2009). *Edukace založena na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi*. Online. Pedagogika. Roč. 59, č. 3, s. 232-258. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1012>. [citováno 2024-01-09]

MAZÁNKOVÁ, Martina (2018). *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1365-9.

National Autistic Society (2024). Online. Dostupné z: <https://www.autism.org.uk/>. [citováno 2024-03-11]

NPI ČR (2024). *Specifika práce s dětmi s autismem*. Online. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12507>. [citováno 2024-04-23]

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021). Online. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>. [citováno 2024-05-16]

Sam, A., & AFIRM Team (2015). *Reinforcement*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Dostupné z: <http://afirm.fpg.unc.edu/Reinforcement>. [citováno 2024-03-10]

Sam, A., & AFIRM Team (2015). *Social narratives*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Dostupné z: <http://afirm.fpg.unc.edu/Social-narratives>. [citováno 2024-06-03]

Sam, A., & AFIRM Team (2015). *Visual supports*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Dostupné z: <http://afirm.fpg.unc.edu/visual-supports>. [citováno 2024-06-03]

StatIS MŠMT (2023). *Statistická ročenka školství*. Online. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>. [citováno 2023-11-03]

STRNADOVÁ, Iva; BERNOLDOVÁ, Jana; REVICKÁ, Marija; HAYES, Sarah; STOPAR, Mojca L. a kol. (2023) *Vědecky podložené přístupy ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Profesní institut Jahodovka. Dostupné z: https://fra1.digitaloceanspaces.com/jahodovka/media/documents/Methodick%C3%BD_pr%C5%AFvodce_v_%C4%8CJ.pdf. [citováno 2024-01-20].

ŠPORCLOVÁ, Veronika (2018). *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

TANG, Eunice S. Y.; GRIFFITHS, Austin a WELCH, Graham F. (2024). The Impact of Three Key Paradigm Shifts on Disability, Inclusion, and Autism in Higher Education in Englan: An Integrative Review. *Trends in higher education*. Vol. 3, no. 1, s. 122-141. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/higheredu3010007>

The IRIS Center (2024). *Evidence based practice*. Online. Dostupné z: <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/>. [citováno 2024-02-17]

The Spectrum (2024). Online. Dostupné z: <https://thespectrum.org.au/>. [citováno 2024-06-04]

THOROVÁ, Kateřina (2016). *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

TORRES, Caroline; FARLEY, Cynthia A. and COOK, Bryan G. (2014). *A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices*. Teaching Exception Children. Vol. 47, no. 2, s. 85-93.

ÚZIS ČR (2024). *MKN-11*. Online. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/cs#437815624>. [citováno 2024-03-01]

Vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (2018). Online. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>. [citováno 2024-05-19]

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (2024). Online. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>. [citováno 2024-05-26]

ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ, Věra (2023). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. 3. vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2023. ISBN 978-80-7676-621-1.

Seznam příloh

Příloha 1 – Vzorový přepis rozhovoru

Příloha 2 – Informovaný souhlas

Příloha 3 – Otázky připravené k rozhovoru

Příloha 4 – Vzorové kódování rozhovoru