

Specifika činností asistenta pedagoga s žáky s poruchou autistického spektra

Bc. Veronika Silná

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika Silná**
Osobní číslo: **H160339**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Specifika činností asistenta pedagoga s žáky s poruchou autistického spektra**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k oblasti práce asistenta pedagoga a poruch autistického spektra žáků.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra. Libčice nad Vltavou: Pasparta, 2016, 111 s. ISBN 978-80-88163-39-8.

KENDÍKOVÁ, Jitka. Vademecum asistenta pedagoga. Praha: Pasparta, 2016, 126 s. ISBN 978-80-88163-12-1.

SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 271 s. ISBN 978-80-7367-898-2.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. Praha: Portál, 2006, 453 s. ISBN 80-7367-091-7.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ. Praha: Portál, 2010, 197 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-687-2.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

1. prosince 2017

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2018

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

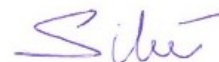
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 15. 3. 2018



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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje specifickým činnostem, které vykonávají asistenti pedagoga při práci s žáky s poruchou autistického spektra. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část nejprve vymezuje poruchy autistického spektra z obecného hlediska, v následujících kapitolách se zaměřuje na asistenta pedagoga, jeho náplň práce, legislativní ukotvení a na závěr vymezuje specifické činnosti při interakci s žáky s poruchou autistického spektra. Praktická část je tvořena kvalitativním výzkumným šetřením, které má za cíl zjistit tato specifika od asistentů pedagoga.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, asistent pedagoga, integrace, podpůrná opatření, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the specific activities performed by the teacher's assistants in working with pupils with autistic spectrum disorders. The thesis is divided into a theoretical and a practical part. At first the theoretical part defines the autistic spectrum disorders from a general point of view, in the following chapters it focuses on the pedagogical assistant, his work, legislative anchoring and finally defines specific activities in interaction with pupils with autistic spectrum disorders. The practical part consist of qualitative research which aims at finding out these specifics from the teacher's assistants.

Keywords: autism spectrum disorders, pedagogical assistant, integration, supporting measures, pupils with special educational needs

Tímto bych ráda poděkovala především paní Mgr. Anně Petr Šafránkové, Ph.D. za cenné rady a metodické vedení mé diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA	13
1.1 SOCIÁLNÍ INTERAKCE A SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ OSOB S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	14
1.2 KATEGORIZACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA PODLE PŘEVAŽUJÍCÍHO TYPU SOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ	16
1.2.1 Typ osamělý	17
1.2.2 Typ pasivní	17
1.2.3 Typ aktivní – zvláštní	18
1.2.4 Typ formální, afektovaný	19
1.2.5 Typ smíšený	19
1.3 KOMUNIKACE OSOB S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	20
1.4 PŘEDSTAVIVOST, STEREOTYPNÍ CHOVÁNÍ U OSOB S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	22
1.5 NESPECIFICKÉ VARIABILNÍ RYSY	24
1.6 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ U OSOB S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	27
1.7 ODLIŠNOSTI V MOTORICKÉM VÝVOJI OSOB S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	28
1.8 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	29
2 ASISTENT PEDAGOGA JAKO PODPŮRNÉ OPATŘENÍ	32
2.1 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA A JEHO LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ	33
2.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PRO ŽÁKY S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	37
2.2.1 Stupně podpůrných opatření	39
2.2.2 Plán pedagogické podpory	41
2.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	42
2.3.1 Zásady pro tvorbu individuálních vzdělávacích programů	44
2.4 ASISTENT PEDAGOGA VE VZTAHU K UČITELI	45
2.5 MOŽNOSTI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA V PROBLEMATICE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	46
3 SPECIFICKÉ ČINNOSTI ASISTENTA PEDAGOGA PŘI PRÁCI S ŽÁKY S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	48
3.1 PRINCIPY METODY STRUKTUROVANÉHO UČENÍ	49
3.1.1 Individualizace	50
3.1.2 Strukturalizace.....	50
3.1.3 Vizualizace	51
3.1.4 Motivace.....	52
3.2 PODPORA TŘÍDNÍHO KLIMATU	52
3.3 ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	53
3.3.1 Záznam problémového chování	56

3.4	SPOLUPRÁCE S RODINOU	56
3.5	DENÍKY ASISTENTA PEDAGOGA	57
II PRAKTICKÁ ČÁST		59
4	DESIGN VÝZKUMU.....	60
4.1	VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	60
4.2	VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ	60
4.3	VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	61
4.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR A TECHNIKA SBĚRU DAT	62
4.5	ANALÝZA DAT.....	62
5	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	63
5.1	KATEGORIE	63
5.1.1	Tandem asistent – učitel.....	63
5.1.2	Jinakost.....	64
5.1.3	IVP jako živý materiál	65
5.1.4	Papír pro papír.....	66
5.1.5	Metodika jako „berlička“	66
5.1.6	Podpora ušitá na míru.....	67
5.1.7	Třída ve třídě	68
5.1.8	Za kým pro radu?	69
5.1.9	Rodič – partner pro integraci.....	70
5.1.10	Maličkost spouštěcím mechanismem.....	70
5.2	SHRNUTÍ A PARADIGMATICKÝ MODEL VÝZKUMU	72
ZÁVĚR		76
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		77
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK		80
SEZNAM OBRÁZKŮ		81
SEZNAM TABULEK.....		82
SEZNAM PŘÍLOH.....		83

ÚVOD

„Musíte neustále držet děti s autismem propojené s reálným světem. Nesmíte je nechat přestat vnímat.“

Temple Grandin

Asistent pedagoga je v současném školství již běžným a dle našeho názoru velmi vhodným podpůrným opatřením pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které řadíme i žáky s poruchou autistického spektra (PAS). Dle autorek Čadilové a Žampachové (2012) současná školská legislativa plně podporuje inkluzivní vzdělávání a začleňování žáků s PAS do hlavního vzdělávacího proudu. Pokud k diagnóze PAS není přidružená další porucha, např. mentálního vývoje či řeči, volí často rodiče běžné mateřské, základní i střední školy. Dle autorky Bazalové (2017) jsou v současnosti v běžných školách nejčastěji vzděláváni žáci s Aspergerovým syndromem.

Překážky inkluzivního vzdělávání žáků s PAS jsou mnohdy zakotveny v neinformovanosti, nekompetentnosti vedoucích pracovníků škol a školských zařízení či v nepřipravenosti pedagogických pracovníků. Po legislativních změnách v roce 2016 je inkluzivní vzdělávání podporováno mnohem více, ale pouze legislativní podmínky nestačí k úspěšné inkluzi. Domníváme se, že mnohem důležitější roli sehrává osvěta, informovanost o problematice PAS, pochopení významu inkluzivního vzdělávání a vytváření podmínek pro to, aby začlenění dítěte probíhalo úspěšně.

V rámci oboru sociální pedagogiky se pohybujeme na pomezí vědních disciplín, jako je sociální práce a zároveň pedagogika. Absolvent se může uplatnit jak v různých resortech, tak se ve své praxi může zaměřit na různé cílové skupiny. Práce asistenta pedagoga může být jednou z možností, kde se sociální pedagog může profesně angažovat. Dle autorek Čadilové a Žampachové (2012) však nejsou pedagogičtí pracovníci dostatečně vybaveni k tomu, aby se odpovídajícím způsobem dokázali přizpůsobit a pracovat s dětmi s poruchami autistického spektra. Výchova a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra jsou velmi specifické a jsou spíše předmětem oboru speciální pedagogiky. Pedagogičtí pracovníci, kteří působí v mateřských, základních či středních školách, však nejsou na tuto problematiku připravováni, i přesto, že se ve své praxi s touto cílovou skupinou setkávají. Požadované vzdělání pro práci asistenta pedagoga je buď odpovídající pedagogické vzdělání (SŠ, VOŠ nebo VŠ zaměřených na pedagogiku) nebo je dostačující pouze absolvování kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga, jehož podobu vymezuje vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému

pedagogických pracovníků. Studium pro asistenty pedagoga musí být v délce trvání nejméně 120 vyučovacích hodin, absolvent zde získá znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd. Po úspěšném složení závěrečné zkoušky získává absolvent osvědčení a možnost působení jako asistent pedagoga. Domníváme se, že kvalifikační kurz pojímá znalosti pouze všeobecně, účastníci mají možnost dozvědět se obecné zásady pedagogické práce, velmi okrajově jsou jim nastíněny skupiny žáků, se kterými mohou být ve školství v interakci. Širší náhled a hlubší znalosti jednotlivých skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami však chybí.

Odborných publikací zabývajících se konkrétními postupy, jak by asistent pedagoga měl pracovat s žákem s PAS, není mnoho. Poruchám autistického spektra se věnuje spousta publikací, ucelený přehled podává Kateřina Thorová (2006) v knize *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Konkrétními metodami pro práci s těmito žáky se zabývají autorky Věra Čadilová a Zuzana Žampachová, např. v publikaci *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra* (2012) nebo *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra* (2016). Ze zahraničních autorů je to např. E. Schopler, R. J. Reichler, M. Lansing a jejich publikace *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Působení asistenta pedagoga ve školském zařízení vychází především z novely školského zákona č. 82/2015 Sb. a z vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Odborná kvalifikace asistentů pedagoga se posuzuje na základě zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Jako metodu této diplomové práce jsme zvolili metodu deskriptivní. Cílem diplomové práce je poukázat na specifika práce asistenta pedagoga, zaměřenou na práci s žáky s poruchou autistického spektra. Strukturu práce tvoří část teoretická a empirická. Teoretická část nejprve vymezuje obecně problematiku poruch autistického spektra, jejich dělení, diagnostiku a vymezuje problematické oblasti. Následující kapitoly se zaměřují na práci asistenta pedagoga, jeho legislativní ukotvení a možnosti práce ve školním prostředí. Poslední kapitola spojuje výše uvedené oblasti a snaží se poukázat na konkrétní metody práce s žáky s poruchou autistického spektra, které by měl asistent pedagoga ve své praxi vykonávat.

Cílem empirické části je pomocí kvalitativního výzkumného šetření zjistit, jaká jsou specifika v práci asistentů pedagoga při interakci s žáky s poruchou autistického spektra.

Práce si klade za dílčí cíle zjistit, jaké konkrétní metody využívají asistenti pedagoga při práci s žáky s PAS, jaké využívají strategie při řešení problémového chování žáků, jestli mají asistenti pedagoga možnost dalšího vzdělávání v problematice PAS, jak probíhá komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Poruchy autistického spektra (PAS) jsou diskutovaným tématem nejen na území České republiky, ale i v dalších zemích Evropy i Ameriky, a to v rámci mnoha oborů jako jsou speciální pedagogika, psychologie, lékařské vědy i sociální služby. Každý obor nahlíží na tuto problematiku z jiného úhlu pohledu, v rámci inkluzivního vzdělávání je důležitým oborem speciální pedagogika, která hledá vhodné způsoby a možnosti efektivní edukace osob s PAS ve shodě s legislativními normami. Lékaři neustále zkoumají možnou etiologii poruch autistického spektra, která v současné době není jednoznačně prozkoumána. V rámci neziskových organizací se sdružují rodiče, kteří si vzájemně pomáhají, předávají zkušenosti. Téma se také často objevuje v literatuře, v médiích, ve filmech. Je zaznamenán poměrně vysoký nárůst výskytu těchto poruch v populaci, avšak příčina je stále předmětem mnoha celosvětových výzkumů. Dle Bazalové (2011) *bude trvat mnoho let, než se potvrdí, zda tento nárůst je skutečný, jaká je jeho příčina, anebo zda se zjistí, že nárůst je způsobem preciznějšími diagnostickými postupy.* (Bazalová, 2011, s. 9)

Označení poruchy autistického spektra (PAS) je dnes běžně využívaný termín, který odpovídá pervazivním (neboli všepronikajícím) vývojovým poruchám v mezinárodní klasifikaci nemocí. Tyto poruchy již nejsou považovány za vzácné, o čemž svědčí výsledky nových epidemiologických studií, z nichž vyplývá, že výskyt poruch autistického spektra u populace je jedno dítě s PAS na šedesát osm dětí bez diagnózy. Mnozí autoři se shodují, že tyto poruchy patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje, jelikož se jedná o vrozené postižení mozkových funkcí na neurovývojovém podkladu, jehož důsledkem jsou obtíže v komunikaci, interakci v sociálních vztazích, fantazii a kreativitě. (Čadilová, Žampachová, 2015, s. 8) Mezi pervazivní vývojové poruchy dle MKN-10 řadíme:

- F84.0 Dětský autismus,
- F84.1 Atypický autismus,
- F84.2 Rettův syndrom,
- F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha,
- F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby,
- F84.5 Aspergerův syndrom,
- F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy,
- F84.9 Pervazivní vývojová porucha NS. (ÚZIS, 2017, s. 249-251)

Používané termíny pro poruchy autistického spektra se v odborných publikacích liší. Můžeme se setkat s pojmy jako autismus, porucha, porucha autistického spektra nebo pouze se zkratkou PAS. Odborníci také diskutují na tím, zda tento pojem používat v jednotném (porucha) či v množném čísle (poruchy). Porucha autistického spektra není pouze jedna, ale postižení je velmi variabilní, tudíž se přikláníme k používání množného čísla. V praxi i v literatuře se setkáváme většinou s pojmem PAS, avšak tato problematika využívá i pojmu *pervazivní vývojová porucha*, což poukazuje na všepřonikající charakter poruchy. (Bazalová, 2017, s. 9)

Poprvé byl autismus definován v roce 1943 americkým dětským psychiatrem Leo Kannerem, který odlišil autismus od dětské schizofrenie. Název poruchy byl odvozen od slova „autos“, což znamená sám. Aspergerův syndrom, jedna z nejčtenějších poruch autistického spektra, byl pojmenován Hansem Aspergerem ve stejném roce jako autismus. Ve své doktorské práci definoval děti s podobnými projevy, od Kannerova autismus se Aspergerův syndrom v tehdejší pojetí lišil pozdějším výskytem, lepšími schopnostmi v oblasti komunikace, sociálních vztahů a úzkým okruhem zájmů. Jeho práce byla teprve v roce 1991 přeložena do angličtiny, do té doby byla napsána pouze v němčině. (Richman, 2006, s. 11)

K osobám s poruchou autistického spektra bylo mnoho let přistupováno jako k osobám s psychiatrickou diagnózou nebo s mentálním postižením. Ve vzdělávacím proudu byli tito žáci vzdělávání převážně společně s žáky s mentálním postižením v rámci speciálního vzdělávání. J. Sinclair (in Thorová, 2006, s. 33) uvedl, že *autismus není něco, co osoba má, není to ulita, ve které je uvězněno zdravé dítě, ale je to způsob bytí*. Takto uchopit a pochopit problematiku poruch autistického spektra je první krok k úspěšnému vzdělávání žáků s PAS a jejich sociálnímu začleňování. Dalším nezbytným krokem k úspěšnému vzdělávání je zvolení vhodné formy. Autoři R. Rogers a N. Mather (in Bazalová, 2011, s. 9) již v roce 1995 tvrdili, že žáci s PAS by neměli být vyčleňováni z hlavního vzdělávacího proudu pouze na základě svého postižení a diskriminačního předpokladu, že v hlavním vzdělávacím proudu nemají šanci uspět. (Bazalová, 2011, s. 9)

1.1 Sociální interakce a sociální chování osob s poruchou autistického spektra

Poruchy autistického spektra se vyznačují charakteristickými rysy ve třech oblastech, které nazýváme triáda diagnostických kritérií autismu. Jsou jimi obtíže v sociální interakci

(sociálně-emoční dovednosti uplatňované ve vztazích s rodiči, blízkými osobami, ostatními lidmi a vrstevníky), komunikaci (řeč, gesta, mimika), představivosti (hra, volný čas, stereotypní zájmy). Projevují se již v prvních letech života dítěte, typické věkové rozmezí záleží na konkrétním typu poruchy, ke stanovení diagnózy je potřeba několik symptomů z každé oblasti triády. (Bazalová, 2011, s. 40, Thorová 2006, s. 58 - 59)

V naší zemi se stále můžeme setkávat s názorem, že dítě, které není motivováno k sociálnímu kontaktu, působí otažitě, osaměle, vyhýbá se očnímu kontaktu, má poruchu autistického spektra. Pro diagnostiku poruch autistického spektra musí dítě vykazovat potíže ve všech třech zmiňovaných oblastech. (Thorová, 2006, s. 63)

V sociální oblasti se objevuje výrazně narušená schopnost přiměřeně užívat neverbální chování v různých sociálních situacích, stejně jako neschopnost či snížená schopnost vytvářet vztahy s vrstevníky s přihlédnutím na dosaženou vývojovou úroveň. Osoby s PAS mohou mít sníženou schopnost spontánně sdílet emoce nebo společnou činnost, což může vést k neschopnosti účastnit se jednoduchých sociálních her a tím mohou být vyřazeni z běžného sociálního života. Odborníci se shodují na tom, že osoby s PAS většinou mají zájem o sociální kontakt, ale neví, jakým způsobem jej navázat. Důsledkem může být izolovanost těchto osob, nepřiměřené reakce na jednotlivé sociální situace. (Čadilová, Žampachová, 2015. s 22)

Sociální chování můžeme u dětí pozorovat již od prvních dnů jejich života, dítě se narodí s pozitivním nastavením k sociální interakci. Prvními znaky sociálního chování jsou sociální úsměv, broukání, oční kontakt, které se upevňují s každým měsícem vývoje. Z výzkumů vyplývá, že více než polovina rodičů dětí s PAS nezaznamenala před prvním rokem věku dítěte žádné odlišnosti v sociálním chování. Narušená sociální interakce se u jednotlivých dětí s PAS výrazně liší, způsob sociální interakce není stabilním projevem, může se měnit s věkem. U dětí s PAS se můžeme setkat s celou škálou sociálního chování, které může mít dva extrémní póly. Může se jednat o dítě osamělé, které se při jakékoli snaze o sociální kontakt odvrátí, stáhne se do ústraní, zakrývá si obličej, hučí nebo se věnuje stereotypním pohybům rukou či manipulaci s předměty. Protikladem osamělého typu je pól extrémní, kdy se dítě chová nepřiměřeně, naopak se snaží navázat kontakt vždy, s každým člověkem, bez ohledu na vhodnost sociální situace. Může se lidí dotýkat, objímat je, upřeně se dívat do obličeje nebo dlouhou dobu hovořit o svých zájmech nebo o věcech, které ostatní lidi nezajímají či obtěžují. (Thorová, 2006, s. 61 - 63)

Sociální vztahy jsou pro člověka s PAS natolik složité, že i lidé s Aspergerovým syndromem, kde může být přítomna vyšší míra inteligence i komunikační schopnost, nedokáží tento deficit kompenzovat a selhávají tak při společenském styku, který je pro ně velmi obtížný. Užívaným pojmem je *sociální slepota (mind blindness)*, který vystihuje neschopnost chovat se přiměřeně ve společenských situacích. Lidé s PAS jsou schopni osvojit si neměnné vzory chování, proto je důležité učit děti nejen jak se chovat v různých situacích, ale tak, proč se tak chovat. Některé děti mohou upoutávat pozornost různým způsobem, např. používáním vulgarit bez porozumění významu. Podle M. Jelínkové (2000) jsou typickými problémy sociálního chování chybějící reciprocita a snaha o sdílení pozornosti. Děti nepřinesou obrázek, který nakreslily, nepodělí se o sdílení emocí, jako jsou radost či smutek. Osoby s PAS mohou vnímat ostatní lidi jako předměty, jelikož city jsou pro ně záhadné a nepředvídatelné. To, jak se učí osoby s PAS chování v různých sociálních situacích, může být pouze nápodoba bez pochopení okolností. Dalšími potížemi v oblasti sociálních vztahů může být narušení vztahu s vrstevníky, nedodržování společenských norem, konvencí, neschopnost interpretovat výrazy obličejů, postoje, gesta, tón hlasu. Objevuje se doslovné chápání instrukcí, rigidita myšlení, egocentrismus, neporozumění metakomunikaci (intonace, mimika, barva hlasu, důraz, apod.). M. Haddon (2003) ve své knize *Podivný případ se psem* vystihl doslovné chápání následovně: „Lidé například řeknou: „Buď zticha.“ Neřeknou vám ale, jak dlouho máte být zticha.“ (Bazalová, 2011, s. 46 - 47)

V diagnostice poruch autistického spektra se vychází především z rozhovorů s rodinou, z pozorování chování dítěte. Screeningových a diagnostických nástrojů existuje celá řada. Pro ilustraci uvádíme deset aspektů vycházejících ze screeningové metody A.S.A.S. – The Australian Scale for Asperger's syndrome (Garnett, Attwood, 1995), která je určena pro detekci Aspergerova syndromu u dětí mladšího školního věku. Test je rozdělen do několika kategorií, vybrali jsme pouze kategorii Sociální a emoční schopnosti, viz příloha č. I. Na škále 0 – 6 se odpovídá, zda je pozorované chování u dítěte časté, či nepozorovatelné. (Thorová, 2006, s. 266)

1.2 Kategorizace poruch autistického spektra podle převažujícího typu sociálního chování

Lorna Wingová popsala koncem sedmdesátých let tři typy sociální interakce u lidí s PAS. Jedná se o typ osamělý, pasivní, aktivní zvláštní, po několika letech se k nim přiřadil typ

čtvrtý, formální. V diagnostickém závěru, tedy při stanovení diagnózy PAS se velmi doporučuje uvádět typ sociální chování. Způsob sociální interakce není stabilním projevem, v průběhu života se může měnit. Dítě, které zpočátku bylo zařazeno do typu osamělého, pasivního, se později může stát dítětem s aktivním způsobem interakce. Podle výpovědi rodičů bývá dítě samotářské v raném věku (do tří, čtyř let), vyhýbá se či ignoruje cizí lidi. Po třetím až pátém roce života se však děti s PAS stávají sociálně aktivnějšími. (Thorová, 2006, s. 63)

Typy sociálního chování je vhodné uvádět i pro potřeby vzdělávání. V rámci školního prostředí se pedagogičtí pracovníci mohou setkat se všemi typy sociálního chování žáků s PAS. Někteří svým nepřiměřeným chováním narušují vyučovací hodinu, vykřikují, vyjadřují se vulgárně, pobíhají po třídě, nespolupracují, shazují věci, nereagují na pokyny. Opakem jsou žáci, kteří se projevují velmi nevýrazně, dodržují pokyny, aktivně spolupracují, ale mohou mít problémy v jiných oblastech. (Čadilová, Žampachová, 2015, s. 72)

1.2.1 Typ osamělý

Děti osamělého typu bývají otažité, ve většině situací uzavřené, nejeví zájem o sociální kontakt ani o komunikaci. Jsou samotářské a svému okolí nevěnují příliš pozornosti. U těchto dětí se téměř nevyskytuje snaha o navázání fyzického kontaktu, jako je mazlení, chování, houpání, lechtání. Zřídka navazují oční kontakt, spíše se mu vyhýbají nebo je neurčitý, bez komunikačního záměru. Nevyhledávají útěchu u blízkých, mohou mít i snížený práh bolesti. O vrstevníky a společnou činnost se příliš nezajímají, odmítají kolektivní hry, ve skupině se drží stranou. Zajímavostí je, že v raném věku děti osamělého typu sociálního chování neprojevují separační úzkost, nedrží se v blízkosti rodičů. Tento typ nutně nemusí znamenat, že je dítě apatické, naopak může být i velmi aktivní, avšak bez schopnosti empatie. Projevovat se to může vtrhnutím do místnosti mezi ostatní děti, ničením hraček, agresivitou, nevnímáním reakcí ostatních dětí. Mnohdy ani reakce rodičů nemají velký vliv na jejich chování, avšak s věkem se zpravidla kontakt s blízkými osobami zlepšuje. (Bazalová, 2011. s- 88 – 89)

1.2.2 Typ pasivní

Děti pasivního typu sociálního chování se vyznačují omezenou spontaneitou v sociální interakci, kontaktu se nevyhýbají, ale ani jej neinicují, sociální chování je proto méně diferencované. Objevuje se pasivní akceptace kontaktu, který si musejí děti samy řídit.

V této skupině dětí s PAS však najdeme mnoho takových, které rády vyhledávají fyzický kontakt, např. mazlení. Neumějí dát najevo své potřeby, z běžného sociálního kontaktu (běžná konverzace, společenské akce, styk s novými lidmi) nemají příliš velké potěšení. Projevují pouze omezenou schopnost empatie a sociální intuice, nedokáží sdílet emoce s ostatními, mají omezenou schopnost poskytovat útěchu, podělit se, poprosit o pomoc. O kontakt s vrstevníky projevují zájem, avšak neví, jak se do společné činnosti účelně zapojit. Sociální komunikace je nespontánní nebo zcela chybí, hlavní využití komunikace spočívá především v uspokojení svých vlastních potřeb. (Bazalová, 2011. s- 89)

Ve školním prostředí tento žák často nerozumí instrukcím, nechápe, proč by měl pracovat, nemá potřebu sdělovat ostatním, co ví, když je to pro něj zřejmé. Takového žáka je nutné průběžně motivovat, instruovat individuálně, častěji vyvolávat, využívat asistenta pedagoga. Najít vhodnou a účinnou motivaci pro tohoto žáka není snadným úkolem, s využitím individuálních pobídek ho lze částečně aktivizovat. Pokud žák nechce nebo není schopen odpovídat před třídou, je vhodné hledat jiné způsoby. (Čadilová, Žampachová, 2015, s. 72)

1.2.3 Typ aktivní – zvláštní

Děti aktivního – zvláštního typu jsou v sociální interakci až nadmíru spontánní, tudíž je sociální kontakt nepřiměřený. Nedokáží dodržovat intimní vzdálenost k druhým osobám, u kterých není žádný bližší vztah. Jedná se o sociální dezinhibici, tedy dotýkání, líbání či hlazení cizích lidí. Gestikulace a mimika mohou být přehnané až bizarní. Při komunikaci mají k druhému člověku omezený či velmi malý vztah. Převládá pervazivní a ulpívavé dotazování, často sociálně zahanbující nebo bez kontextu. Konverzace může být zaměřena pouze na oblast zájmu dítěte nebo na předměty. Jejich chování může být velmi problematické až obtěžující, celkově hodnoceno jako nepřiměřené sociální chování, kontext sociálních situací mnohdy uniká, obtížně chápou pravidla společenského chování. Mají oblibu v jednoduchých stereotypních rituálech jako je např. pozdrav či dotaz na jméno, počasí. Oční kontakt je buď ulpívavý (zírání do očí) nebo postrádá komunikační funkci, chybí koordinace očního kontaktu, řeči a gest. Častým průvodním jevem tohoto sociálního typu chování je hyperaktivita. (Bazalová, 2011. s. 89)

Tento typ žáka ve školním prostředí bývá často středem pozornosti. Informace sděluje dříve, než je vyzván, často má nutkavou potřebu informace sdělit okamžitě bez ohledu na okolnosti. Může vyžadovat respektování pravidel od sebe i svého okolí za každou cenu, což může vést ke konfliktním situacím. Pokud žák hůře respektuje pravidla, je vhodné tyto

pravidla vizualizovat (viz kapitola specifické činnosti asistenta pedagoga při práci s žáky s PAS) a vytvořit motivační systém pro jejich dodržování. Asistent pedagoga v tomto případě usměrňuje žákovo chování, vyhodnocuje ho a poskytuje zpětnou vazbu, ve formě přijatelné

a srozumitelné pro dítě. Tento typ žáka vyžaduje častější pozornost pedagoga, především ve chvíli, kdy může uspět, je dobré ho pověřovat úkoly, které jsou nad rámec jeho povinností. (Čadilová, Žampachová, 2015, s. 72)

1.2.4 Typ formální, afektovaný

Tento typ sociálního chování je typický pro děti i dospělé s vyšším IQ. Vyjadřovací schopnosti jsou na vysoké úrovni, avšak řeč je příliš formální se sklonem k precizními vyjadřování, působí strojeně. Tito lidé mohou působit „chladným“ dojemem z důvodu přílišné konzervativnosti. Odtahité chování se může projevat i v přítomnosti blízkých osob. Tito lidé mají velkou oblibu společenských rituálů a mají až obsesivní touhu po jejich dodržování. Pedanticky dbají na dodržování společenských předpisů, při nedodržování pravidel často dochází k afektivnímu chování. Při komunikaci používají imitaci výrazů, které používají dospělí, avšak nepřiměřeným způsobem, bez porozumění, často svými výroky šokují. Mohou být sociálně naivní, pravdomluvní bez schopnosti empatie. Vyznačují se doslovným chápáním, mají potíže s pochopením ironie, nadsázky, žertem. Mívají encyklopedické znalosti a na okolí působí příliš zdvořile, neadekvátně svému věku. (Bazalová, 2011. s. 90)

1.2.5 Typ smíšený

Thorová (2006, s. 74) a základě svých zkušeností přikládá pátou kategorii – typ smíšený – zvláštní. Typy sociálního chování se mohou prolínat, záleží na osobě člověka, se kterou dítě navazuje kontakt, na prostředí i na jiných okolnostech. V některých situacích (např. v kolektivu, s neznámým člověkem) se dítě chová odtahitě, jeví se jako uzavřené, samotářské, ale ve známém prostředí nebo v situaci, která pro něj není nová, se stává typem aktivním. Může je těšit společnost vrstevníků, ale sami nenavazují kontakt, avšak v kontaktu s dospělými osobami nebo výrazně mladšími, kontakt navazují aktivně. Tento typ převládá u osob s atypickým autismem nebo Aspergerovým syndromem.

1.3 Komunikace osob s poruchou autistického spektra

Komunikační potíže jsou u osob s PAS různé, kdy komunikací rozumíme verbální i neverbální interakci s receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování) složkou řeči i komunikaci za použití obrázků, gest, mimiky. Osoby s PAS mohou mít poruchu komunikace založenou na vrozené neschopnosti chápat význam vzájemné komunikace a účelu komunikace. Komunikace je pro každého člověka velmi důležitá, schopnost sdělovat své potřeby a myšlenky je nezbytná potřeba, proto je hledání způsobu komunikace pro dítě s PAS jeden z nejtěžších úkolů v péči o tyto děti. Na případnou poruchu by měl rodiče dítěte upozornit faktor, kdy úroveň řečového projevu neodpovídá věku dítěte. V praxi se stává, že mnozí odborníci rodiče uklidňují, že se jedná pouze o opožděný vývoj dítěte, a chtějí vyčkat, čím dříve se však začne s řečí pracovat, tím lépe. K vyloučení jiných poruch slouží kvalitně provedená diferenciativní diagnostika. Děti, které zůstanou na úrovni neverbální komunikace, potřebují efektivní systém náhradní komunikace, tedy některý ze systému AAK (alternativní a augmentativní komunikace), který může nabídnout logoped v SPC, nebo vyškolený pedagog. (Bazalová, 2011, s. 40)

Komunikační potíže se u lidí s PAS liší pestrostí projevů i celkovou mírou komunikačního handicapu. Řeč nemusí být nutně poškozena, v komplexním řečovém vývoji však u lidí s PAS nalezneme abnormality vždy. Lidé s Aspergerovým syndromem mají ze všech poruch autistického spektra nejméně narušenou řeč. V testech verbálního myšlení dosahují obvykle průměrných či nadprůměrných výsledků, pasivní slovní zásoba bývá bohatá, problémy se vyskytují v sociálním a praktickém využití komunikace. (Thorová, 2006, s. 98 – 99)

Thorová (2006, s. 98 – 104) shrnuje obtíže v neverbální komunikaci, se kterými se často u lidí s PAS setkáváme. Její zkušenosti vychází i z výzkumu a výpovědí 137 rodičů dětí s PAS v raném věku.

Gesta	Často chybí deklarativní ukazování, které vyjadřuje zájem dítěte a slouží k upoutání pozornosti komunikačního partnera (náhražka slova „hele“). Může se objevit v pozdějším věku. Imperativní ukazování (náhražka „dej mi“ nebo „chci“) vyjadřuje žádost, obvykle chybí u dětí s výrazněji narušeným vývojem komunikace. Pohyby hlavy vyjadřující souhlas či nesouhlas mohou scházet či být méně zřetelné. Nejsou využívána běžná gesta užívaná v průběhu konverzace („ty ty“, „pst“, zdůraznění řečeného pohybem rukou, tleskání z radosti, spontánní zamávání na pozdrav). Gesta nejsou
-------	---

	využívána spontánně, ale spíše v naučených situacích nebo na pokyn dospělé osoby.
Mimika, výraz obličeje	Výraz obličeje nereflktuje pocity dítěte, může mít pouze několik výrazů základního emočního prožívání (např. radost, lítost). Úsměv je při sociální interakci nezřetelný nebo úplně chybí. Mimika nemusí odpovídat situaci, může odrážet jen základní pocity, ale neslouží ke komunikaci. Při hodnocení mimiky je zapotřebí brát v úvahu vývoj dítěte a věkové normy.
Postoj těla	Poloha těla při sociální interakci je abnormní, dítě se tlačí tělem příliš blízko k posluchači, přibližuje obličej nestandardně blízko, nebo naopak komunikuje bez natočení obličeje a celého těla.
Oční kontakt	Očním kontaktem se nerozumí pouze pohled z očí do očí, ale jedná se o fylogeneticky i ontogeneticky vyvíjející se komplexní komunikační dovednost. Při hodnocení očního kontaktu očního kontaktu zvažujeme nejen základní kvalitativní nedostatky očního kontaktu (příliš ulpívavý pohled, pohled „skrz“, vyhýbání se očnímu kontaktu), ale i komplexnější formy, jako je neschopnost zkoordinovat oční kontakt s ukazováním (jedná se o narušenou schopnost sdílené pozornosti), neschopnost sledovat směr pohledu druhé osoby mimo vlastní zorné pole. V aktivní komunikaci je využívání očního kontaktu velmi důležité – dítě ukazuje pohledem, dotazuje se i ujišťuje pohledem, kontroluje pozornost druhé osoby.
Fyzická manipulace	Fyzická manipulace se zde chápe jako vyjadřování svých přání pomocí druhé osoby, jejím vedením, postrkováním. Děti s PAS mají tendenci využívat ruku dospělého jako nástroje (ukazují jeho ruku na dálku, i na blízko, mohou využívat jejich ruku k otevírání dveří, uchopení tužky, stavění kostek) a nemusí přitom využít jiné prostředky neverbální komunikace (vokalizace, oční kontakt).
Problémové chování jako komunikace	Může se jednat o destruktivní chování, agresivitu, sebepoškozování s komunikačním záměrem. K tomuto problémovému chování se děti s PAS často uchylují především z důvodu neschopnosti dorozumět se, požádat o základní potřeby, získat pozornost jiným způsobem.

Tabulka 1: Obtíže v neverbální komunikaci

Především lidé s Aspergerovým syndromem, ale také osoby s jinými poruchami autistického spektra mají potíže s doslovným chápáním významu slov, ironií, obraznými přirovnáními, sarkasmem, předstíráním i se lhaním. Doslovné chápání lze uvést na příkladu: „Máš tatínkovy oči.“ Dítě bylo touto poznámkou zcela vyvedeno z míry, zoufale se obrátilo na matku a namítlo: „Mami, ale já mám přece svoje oči.“ Děti s PAS si doslovně vysvětlují i obrazový materiál, např. v pohádkách. Doslovné chápání může být důvodem, proč jsou tyto děti zmateny, když si je někdo dobírá, a to i v dobrém slova smyslu. Nechápu totiž, že lidé mohou jednat s určitým úmyslem. Nejen rodiče, ale i pedagogičtí pracovníci by měli brát na vědomí, že lidé s PAS mají tendenci k doslovnému chápání obrazných vyjádření v mluveném i psaném projevu. Vždy by si měli předem promyslet, jak by jejich poznámku nebo příkaz dítě s PAS mohlo vnímat. Dítě se necítí příjemně ve třídě, kde učitel vypráví vtipy, používá ironii či sarkasmus nebo slovní hříčky. (Attwood, 2005, s. 75 – 77)

1.4 Představitivost, stereotypní chování u osob s poruchou autistického spektra

Třetí z triády problémových oblastí je narušená schopnost představitivosti, jejíž podstatnou součástí vývoje je rozvoj nápodoby. Stejně jako při ostatních problémových oblastech osob s PAS, je představitivost a kvalita hry u každého člověka narušena v jiné míře. Při vývoji dítěte dochází k situacím, když dítě testuje „co se stane, když...“. Věkem se tato schopnost rozvíjí, představitivost se stává komplexnější a zahrnuje i přemýšlení o myšlení druhých, výsledkem tohoto zdravého vývoje je schopnost plánování. U dětí s PAS je narušená také kvalita hry, její spontánnost, pestrost, radost ze sociální interakce, míra zapojení dítěte, schopnost soustředit se. Objevují se problémy především v oblasti vyplnění volného času funkční rozvíjející aktivitou. Děti s PAS zacházejí s předměty či hračkami nestandardně, mnohdy nefunkčně, o nové činnosti či hračky většinou neprojeví zájem. (Thorová, 2006, s. 117 – 118)

Narušení představitivosti má na člověka zásadní vliv v několika směrech. Dítě během svého raného vývoje vnímá věci realisticky, tedy nevnímá příliš to, co dané věci symbolizují. Porucha funkce imaginace a symbolického myšlení u osob s PAS způsobuje, že se nerozvíjí jeden ze základních stavebních kamenů učení i dalšího vývoje dítěte, hra. Nedostatečná představitivost způsobuje, že dítě vyhledává činnosti a aktivity, které jsou předvídatelné, pravidelné, jednouché, stereotypní. Často se jedná o činnosti, které jsou typické pro děti mladšího vývojové stupně. Osoby s PAS dávají mnohdy přednost stereotypům, stále se

opakujícímu a rituálnímu chování, což může být způsobeno deficitem exekutivních funkcí, tzn., že nedokáže naplno využívat svých zkušeností, neumí předvídat, plánovat dopředu svou činnost. Jelínková (in Adamus, 2016, s. 16) poukazuje na fakt, že úzce zaměřené zájmy dítěte mohou přerůst v obsesivní zaujetí, u osob s Aspergerovým syndromem se můžeme setkat s encyklopedickými znalostmi v jejich okruhu zájmu. Osoby s PAS vnímají okolní svět v oddělených fragmentech, mají potíže spojit jednotlivé detaily v jeden celek, tento problém nazýváme problémem centrální koherence. U osob s PAS se vytváří opakující se motorické manýry a stereotypní vzorce chování, které se mohou omezit na některý ze smyslovým vjemů a mohou vyústit v abnormální smyslové reakce. Osoby poté mohou například odmítat jídlo určité barvy, mohou reagovat panicky na určité podněty, mohou být velmi senzitivní na určité textilní materiály. Autorka Shira Richman (in Adamus, 2016, s. 16) uvádí způsoby manifestace stereotypních vzorců chování, které mohou být následující: *opakující se plácání rukama, tleskání, pozorování třepajících rukou, kolébání, otáčení těla, poklepávání, používání stále stejných slov. Abnormální zaměření se na určitý vzorec chování, rutinní činnost, snaha o neměnnost. Neobvyklé zacházení s hračkami (zaměření se na jejich části, například kolečka). Přehnaný zájem nebo odmítání dotykových podnětů. Přecitlivělost na čichové či chuťové podněty. Abnormální zrakové reakce (rovnání předmětů do řady, obliba určitých konfigurací písmen, čísel, zírání do světla). Extrémní reakce na zvuky (není schopno ignorovat nepodstatné zvuky, reaguje přehnaně či vůbec na některé zvukové podněty.* (Adamus, 2016, s. 15 – 16)

Frekvence a míra výše uvedených typických abnormálních projevů je u každého člověka s PAS rozlišná. Některé děti se věnují pouze nejjednoduššímu nefunkčnímu manipulativnímu zacházení s předměty (roztáčení, houpání, mávání, házení, bouchání). Dalším stupněm jsou stereotypní činnosti se vztahovými prvky (třídění, řazení, seskupování předmětů podle určitého klíče). Mnohé děti s PAS využívají při hře i zachované kognitivní dovednosti (zájem o písmena, číslice, puzzle). Se stereotypní činností se často pojí vizuální či sluchová percepční autostimulace (tj. pozorování konkrétních předmětů, jejich pohybu, obliba houpaček, vyluzování a poslouchání zvuků či slovní produkce bez komunikačního záměru, stereotypní používání zvukových hraček). U některých dětí můžeme pozorovat nápadné pohybové stereotypie (prohlížení prstů, hmitání prsty před obličejem), vestibulokochleární stimulaci (kývavé pohyby tělem, záklony, točení dokola) nebo dotekovou autostimulaci (mnutí kůže, štípání sebe sama, plácání se do hlavy, do hrudníku, bouchání hlavou o předměty).

Zájmy dítěte mohou být natolik silné, že narušují rodinný život i sociální fungování osoby s PAS. Reakce na přerušení činnosti, kterou má dítě rádo, intenzita i čas strávený u dané činnosti se u každého dítěte liší. Přerušení aktivity či vyžadování pestrosti aktivit s sebou přináší i vyšší riziko problémového chování, kterým může být agresivita, křik, sebezraňující tendence nebo naopak pasivní negativismus, kdy dítě odmítá spolupracovat. Stereotypní zájmy se velmi často promítají do kresebného projevu. Někdy může být kreslení samotným stereotypním zájmem. Se zájmy, které pozorujeme u dětí s PAS se samozřejmě setkáme i u zdravých dětí, odlišná je ale mnohem vyšší míra zaujetí pro činnost, neodklonitelnost, ulpívavost, stereotypie, četnost opakování, omezený okruh aktivit, méně kvalitní spontánní hra. (Thorová, 2006, s. 118 – 120)

1.5 Nespecifické variabilní rysy

Symptomatika a zvláštní projevy dětí s poruchou autistického spektra, které nezapadají do triády problémových oblastí, ale velmi často se u osob s PAS vyskytují, nazýváme variabilní nespecifické rysy. Některé z těchto projevů se mohou vyskytovat až u dvou třetin osob s PAS. (Thorová, 2006, s. 130)

Percepční poruchy neboli obtíže v oblasti vnímání lze pozorovat v několika ohledech: zvláštní způsob vnímání, přecitlivělost (hypersenzitivita) nebo naopak snížena citlivost (hyposenzitivita) na smyslové podněty, výrazný zájem až fascinace určitými sensorickými vjemy (ulpívavé, autostimulační, neodklonitelné zapojování některých smyslů). Tyto potíže vnímání zdůrazňoval již Leo Kanner. MKN zmiňuje pouze neobvyklé vjemové preference pouze v oblasti čichu a hmatu, DSM-IV popisuje zvláštnosti v percepci týkající se všech smyslů. Vnímání se považuje za abnormní ve smyslu hypersenzitivity či hyposenzitivity a nadměrným vyhledáváním autostimulačních aktivit. Za přecitlivělou reakci považujeme úzkostné až panické reakce, vyhýbavé chování, záchvaty vzteku, křiku, silné vyjadřování nelibosti. Dle Thorové odlišné vnímání velmi komplikuje výchovně vzdělávací proces a klade na pečovatele a pedagogy požadavek na empatii a analytické schopnosti. Se stoupajícím věkem se přecitlivělost může spontánně ztrácet, ale není to pravidlem. Hypersenzitivitu pomáhají ztrácet behaviorální techniky, hyposenzitivitu pomáhají zmírňovat různé pedagogické nácviky. Souběžně je nutné nacvičovat komunikační dovednosti. (Thorová, 2006, s. 130)

Zrakové vnímání bývá u osob s PAS také specifické, v některých případech nedokážou svůj zrak používat běžným způsobem, ačkoli nemají přidruženou žádnou specifickou oční vadu.

Odlišný je způsob pozorování, při kontaktu s lidmi nebo při pozorování předmětů nepozorují předmět zájmu přímo, ale vnějším koutkem oka. Předměty si mohou dávat velmi blízko očím nebo naopak nezvykle daleko, problém je také s fixováním zraku na předmět, se kterým pracují. Dalším problémem je ulpívání zraku a nepružné přesměrování zrakové kontroly, extrémní formou ulpívání je fascinace zrakovými podněty projevující se strnulým zíráním. Zrakové vnímání může být zaměřeno na detaily, na úkor vnímání celku, který je stěžejní pro pochopení významu. Hypersenzitivita na zrakové podněty znamená, že dítě reaguje přecitlivěle např. na blesk fotoaparátu, prudké sluneční světlo, změny osvětlení, záření televizní obrazovky nebo monitoru počítače, nebo na určité barvy. Hyposenzitivita na zrakové podněty se vyznačuje tím, že dítě nereaguje pružně na zrakové vjemy, má menší tendenci vyhledávat a kontrolovat zrakové podněty. Některé děti s PAS mají tzv. tunelové vidění, kdy vnímají pouze podněty nacházející se v jejich zrakovém poli. Je obtížné upoutat jejich pozornost na předměty v dálce nebo na periferii (na tabuli, na druhém konci místnosti). Deficit zrakového vnímání se projevuje problematickou zrakovou orientací, dítě má problémy vyhledat specifický předmět na větší ploše. Zrakové podněty slouží také jako autostimulační činnosti, mezi které můžeme zařadit: ulpívavé a opakující se pozorování prstů, světel, světelných efektů, pohybů některých předmětů, sledování kontrolky, odlesků, stínů. Mnoho předmětů, které jsou výrazné svým světelným efektem, se stává zdrojem fascinace. (Thorová, 2006, s. 131 – 132)

Sluchové vnímání bývá u osob s PAS velmi nekonzistentní, někteří reagují na velmi silné podněty, jiní reagují i na velmi slabé zvuky jako je například zašustění igelitu. Některé děti slyší jen v případě, že nejsou souběžně ničím zaměstnání, zatímco ostatní mohou reagovat na všechny, někdy i nepodstatné zvuky v okolí. Temple Grandin (žena s Aspergerovým syndromem) popisuje stav, který mohou osoby s PAS prožívat: *„Příliš silné zvuky mi způsobují v uších bolest, je to srovnatelné s vrtačkou u zubaře, když se dotkne nervu. Nemám ráda hlučné prostředí, jaké je například v obchodních centrech. Zvuk ventilátoru v koupelně nebo zapnutý sušič rukou na toaletě mi dokáže způsobit velké utrpení.“* Hypersenzitivita na sluchové podněty se projevuje nepřiměřenými reakcemi ve formě strachu až bolesti na zvuky, které lidem běžně nevadí (projíždějící motorové vozidlo, startování automobilu, zvuk rádia, šum moře). Hlasitější zvuky mohou vyvolávat až panickou reakci (zvuk mixéru, vrtačky, letícího letadla, vysavače, dětského křiku). Mnoho osob s PAS nesnese zvuk, který způsobuje konverzace několika osob zároveň. Problematické jsou také krátké a ostré zvuky, jako je štěkot psa, zakašlání, kýchnutí, vrzání dveří, domovní zvonek apod., tyto zvuky

mohou být vnímány bolestivě a mohou způsobovat vyhýbavou či panickou reakci kdykoli dítě spatří nějakou spojitost s možným zdrojem zvuku. Zde je častým projevem zakrývání uší, které se následně může přenést do všech situací vyvolávajících úzkost. U mnohých dětí bylo zaznamenáno zakrývání uší i v situacích, kdy nehrozí žádný extrémní sluchový podnět, ale dítě se cítí ohroženo (kontakt s cizím člověkem, nákup v supermarketu, natáčení na videokameru). Ve snaze vyhnout se hlučným podnětům mají děti tendenci hučet, broukat si, nebo odříkávat texty. Dalšími problematickými zvuky mohou být vysoké tóny, některé melodie, zpět od rodičů, společné zpívání ve škole. S rostoucím věkem může hypersenzitivita ustupovat. Hyposenzitivita na sluchové podněty se projevuje tím, že v extrémních případech dítě nereaguje na silné zvukové vjemy, jako je tlesknutí v blízkosti hlavy, rozbité okno v místnosti, upadnutí předmětu či zavolání. V tomto případě rodiče často zvažují, zda se nejedná o sluchovou vadu, ale jsou si vědomi toho, že dítě slyší, reaguje na rozbalování sladkostí, zašeptané slovo nebo zvuk televize u sousedů. Nejproblémovější bývá kvalita reakce na řeč. Citlivost reakcí na sluchové podněty se přirozeným vývojem u zdravých dětí zlepšuje okolo třetího roku života, pokud dítě s PAS reaguje, odezva přichází se zpožděním nebo nekonzistentně. Autostimulační činnost zaměřená na sluchové podněty se projevuje fascinací zvukovými podněty, která je mnohdy spojená s napodobováním zvuků, melodií, častá je obliba televizních znělek, reklam. Dítě se může zaměřovat na konkrétní zvukové podněty: zvukové hračky, zvonky, bzučáky, určité skladby, písničky, melodie. (Thorová, 2006, s. 132 – 133)

Chuťové vnímání také můžeme rozdělit na hypersenzitivní a hyposenzitivní. Zvýšená citlivost se projevuje extrémní vybíravostí a odmítáním velkého množství potravin. Některé děti mohou preferovat jídla nevýrazné chuti, např. chléb, rohlíky, suchou rýži, brambory, jiné děti zase jí pouze určitá jídla, jako vybraný druh jogurtu, čokoládové tyčinky apod. Extrémní vybíravost často ustupuje s věkem. Hyposenzitivita na chuťové podněty se projevuje tím, že dítě nemá zábrany konzumovat jakékoliv i nestravitelné předměty (mýdlo, pryž), tyto předměty může dítě pojídat. Autostimulační činnost zaměřená na chuťové podněty se projevuje nutkavým zkoumáním předmětů pomocí olizování, vkládání do úst nebo jejich pojídáním. Vkládání předmětů do úst je součástí zdravého vývoje dítěte, u zdravých dětí po patnáctém měsíci orální stádium pomalu ustupuje, okolo druhého roku se již objevuje sporadicky. (Thorová, 2006, s. 133)

Čichové vnímání taktéž můžeme rozdělit na hypersenzitivní vjemy a hyposenzitivní vjemy. Osoba s PAS může být přecitlivělá na určité pachy, i běžné příjemné vůbec mohou vnímat

jako nepříjemné, někdy mohou vyvolávat až pocity na zvracení. Příčinou problémů mohou být parfémy, osvěžovače vzduchu, aviváže, čisticí prostředky nebo specifické pachy jako pot, myčka na nádobí, některá jídla. Osoby s PAS mnohdy svou nelibost nedokáží vyjádřit, proto na nepříjemné pachy reagují problémovým chováním, je velmi obtížné odhalit příčinu problémového chování. Snížená citlivost se projevuje tím, že čich je téměř nevyužíván, chybí čichová kontrola, proto může docházet k prohřeškům v hygieně. Autostimulační činnost zaměřená na čichové podněty je charakteristická fascinací čichovými vjemy, která se projevuje kompulzivním očicháváním nejrůznějších předmětů, včetně těch, které se běžně čichem neprozkoumávají (vlasy, tužky, knihy). (Thorová, 2006, s. 134)

Vnímání hmatem a vnímání doteků může být další problematickou oblastí. Doteková hypersenzitivita se může projevovat nechutí k mazlení s rodiči, nesnášenlivostí doteků nebo vybíravostí v oblečení. Mnohé děti nesnesou na těle oblečení, vysvlékají se do naha, problematické mohou být některé materiály, knoflíky, čepice, rukavice. Dítě se nechce dotýkat určitých věcí, má intenzivní nechuť k procedurám spojených s doteky (česání, stříhání vlasů, stříhání nehtů), může se objevovat na přecitlivělost na špinavé ruce, dítě nesnese prstové barvy, modelínu, nedokáže jíst rukama. Dítě může také odmítat použití toaletního papíru či ručníku. Hyposenzitivita v tomto případě znamená neschopnost zkoumat předměty hmatem, což přispívá k určitému druhu dyspraxie a dítě selhává v nových činnostech. Autostimulační činnosti spojené s hmatovými počitky mají za následek neustálé vyhledávání určitých materiálů (vlna, plyš, hladké povrchy), nutkavé dotýkání se předmětů rukama, hlavou. (Thorová, 2006, s. 135)

1.6 Problémové chování u osob s poruchou autistického spektra

U osob s poruchou autistického spektra se často objevuje tzv. problémové chování typu vztek, agrese, sebezraňování, vulgarismy, plivání, kousání či nevhodné sexuální projevy chování. Odhalit příčinu problémového chování nebývá jednoduché. Jednou z příčin může být hypersenzitivita či hyposenzitivita na smyslové vjemy, které jsou zmíněné v předchozí kapitole. Dalšími příčinami problémového chování mohou být reakce na změny, přetlak, nuda, frustrace z nemožnosti vyjádřit se, nepochopení okolí, napětí, úzkost, stres. Ke zvládnutí těchto situací přispívá výchova v rodině, kdy je důležité hledat a řešit příčinu problémového chování, ne jeho následky. Ke zvládnutí se využívá mnoho přístupů, např. nácvik sociálních dovedností. Osoby s PAS se potýkají s nepochopením okolí, jelikož v případě, že není přidružená jiná porucha, vypadají většinou zdravě, je obtížné okolí vysvětlit, že se chovají

nevhodně z důvodu jejich poruchy, nikoli v důsledku nesprávné výchovy rodičů. (Bazalová, 2017, s. 23 – 27)

Problémové chování u osob s PAS nelze zaměňovat s klasickými poruchami chování. Určitý stupeň problémového chování mají kvůli pervazivitě poruchy a jejím četným komorbitám (ADHD, OCD, afektivní poruchy, tikové poruchy) téměř všechny děti s PAS. Výrazné záchvaty vzteku, agresivní a sebezraňující tendence byly zjištěny téměř u třetiny dětí s PAS. Tyto osoby jsou sekundárně vystavovány řadě dalších negativních psychosociálních jevů. Mají výrazné obtíže udržet se v rodině, ve vzdělávacím procesu, v zařazení do běžného života nebo do sociálních služeb. Prognóza samostatného života je mnohdy výrazně omezená a výskyt problémového chování ji ještě snižuje. Čím těžší je symptomatika PAS, tím je pravděpodobnější, že se problémové chování bude vyskytovat v těžší formě a frekventovaněji. Příčina, způsob, intenzita a frekvence problémového chování je však velmi různorodá, závisí na celkové tíži symptomatiky, osobnostních predispozic dítěte, výchovném a terapeutickém přístupu v minulosti i současnosti. V některých případech může být problémové chování naučené, jindy může mít biologický základ. Nezbytným krokem ke zvolení vhodné strategie ve zvládnání a postupném odstraňování problémového chování je podrobná analýza chování. (Čadilová, Thorová, Žampachová, 2012, s. 68)

1.7 Odlišnosti v motorickém vývoji osob s poruchou autistického spektra

Jedním z častých příznaků PAS je podprůměrná pohybová koordinace, která má negativní dopad na schopnosti v oblasti hrubé i jemné motoriky. Nejviditelnějšími jsou problémy při pohybu v prostoru, při chůzi, běhu, nápadná nedostatečná koordinace paží a nohou, pohyb může být těžkopádný, pomalý nebo křečovitý. Velmi málo bývá rozvinutá schopnost hry s míčem, proto se osoby s PAS mohou v rámci tělesné výchovy těmito činnostem záměrně vyhýbat. Mohou se objevit problémy s rovnováhou, s neschopností napodobovat rytmus, napodobovat pohyby. Není však podmínkou a nutností tyto žáky z hodin tělesné výchovy vylučovat, je potřebné však hledat individuální přístupy. V tomto případě je však nutná snaha pedagoga o hledání možností, jak žáka s PAS efektivně zapojit. Příklad, který uvádí Schopler (1999), dokazuje, že i jednoduchá řešení situací mohou být účinná, je však potřeba chtít žákovi pomoci a přemýšlet o tom, jak toho docílit: „*Niko, jedenáctiletý žák, je posedlý geometrickými tvary. Bylo téměř nemožné přimět ho k jakékoli tělesné aktivitě. Učitel využil jeho zájmu o geometrické tvary a nechal ho běhat po trojúhelnících a čtvercích nakreslených na školních chodnicích. Nyní běhá každý den.*“ (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 48-49)

Celková úroveň motorické aktivity může být odlišná od normy v obou směrech. Buď je dítě pasivní, pohyby jsou pomalé, s delší latencí, dítě se rádo různě převaluje, polehává, nebo je naopak hyperaktivní, impulzivní, pohyby jsou prudké, je tendence je rychle střídat, netrpělivost se projevuje v nepřesnosti a chybném motorickém výkonu, celkově je patrný motorický neklid (šoupání nohama, mnutí rukou, kroucení tělem, poklepávání). (Thorová, 2006, s. 142)

S motorickým vývojem souvisí také vývoj grafomotoriky, která je stěžejní pro školní dovednosti. Dítě bez poruchy autistického spektra zvládá již v osmnácti měsících čárání, postupně se zdokonaluje vedení tužky po papíře, po druhém roce již napodobí základní tvary, ve třech letech nakreslí kolečko a první kresby, okolo čtvrtého roku začíná kresba rozpoznatelných obrázků a vybarvování, v pěti letech by kresba měla obsahovat detaily a dítě může zvládat psaní tiskacích písmen. Grafomotorický vývoj u dětí s PAS je velmi různorodý. (Thorová, 2006, s. 143-144)

Thorová (2006, s. 150) definuje charakteristiky v kresbě, které svědčí pro diagnózu PAS. V kresbě se mohou objevovat stereotypní prvky (kanály, kostky z lega, vlnovky, čáry), patrný je smysl pro detail (zvýrazněné zoubky na poštovní známce, elektrická zásuvka, nápisy, čísla). Častým projevem je ulpívání na jednom tématu, které se může střídat po určitých časových úsecích (televize, pravěk, elektřina, zvířata, kanály). V kresbě se mohou projevovat specifické zájmy dítěte (vesmír, dinosauři, dopravní prostředky). Dítě může projevovat odpor ke kresbě určitých témat jako je lidské tělo nebo témata mimo zájem dítěte. Může se objevovat zvláštní rozpadlý způsob kresby, což znamená, že dítě necítí kompozici, přemalovává různá témata přes sebe, písmo je často zcela nečitelné. Dítě také využívá kresbu bez obsahu, např. může kreslit jen pruhy, kostky, kruhy. Tyto kresby bez námětu poukazují na obtíže dítěte se symbolickým ztvárněním tématu. Nechuť ke kresbě může být způsobená hyperrealistickým uvažováním, kdy se dítě nemůže smířit s myšlenkou, že obrázek neodpovídá skutečnosti. Pokud kresba s námětem existuje, bývá chudá, často se stereotypním nebo infantilním provedením.

1.8 Možnosti vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra

Roky 2015 a 2016 přinesly velké změny v oblasti vzdělávání žáků a studentů s postižením, a to na základě novelizace školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, novela č. 82/2015 Sb.) a navazujících vyhlášek (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, nahradila vyhlášku č. 73/2005 Sb. a vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, nahradila vyhlášku č. 72/2005 Sb.). Byla nově definována podpůrná opatření a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Již nejsou vyjmenována jednotlivá postižení, ale je stanoveno, že se jedná o děti, které potřebují podpůrná opatření, což má vést k přístupu prosazovanému v Evropské unii, tedy důležité je individuální posouzení potřeb dítěte, nikoliv plošné dělení podle diagnózy. V rámci nových vyhlášek jsou také lépe definováni asistenti pedagoga, osobní asistenti, což může pro žáky s PAS znamenat pozitivní změny. V rámci vzdělávacího procesu řadíme osoby s PAS mezi děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají legislativně stanovenou možnost inkluzivního vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, a to při poskytnutí podpůrných opatření. V běžných školách bývají nejčastěji vzděláváni žáci s Aspergerovým syndromem. Žáci s PAS a přidruženým lehkým mentálním postižením bývají zařazováni do základních škol praktických a žáci s PAS a středně těžkým a těžkým mentálním postižením bývají vzděláváni ve školách speciálních. Možnosti vzdělávání pro žáky s PAS jsou:

- školy hlavního vzdělávacího proudu, na který je v současnosti kladen velký důraz, podle novelizovaného školského zákona,
- speciální školy pro žáky se zdravotním postižením,
- třídy, oddělení nebo studijní skupiny ve školách, které jsou určeny buď pro žáky s PAS, nebo pouze pro žáky s Aspergerovým syndromem nebo pro žáky s různými typy postižení,
- jiné způsoby (např. individuální vzdělávání bez pravidelné účasti ve vyučování).

Volba způsobu edukace závisí na mnoha faktorech, jako jsou typ, projevy, hloubka postižení, volba dítěte, zákonných zástupců, odborné posouzení, doporučení školského poradenského zařízení, možnosti v regionu, ochota a vstřícnost školy. Ve výběru vhodného vzdělávacího proudu nelze zohledňovat pouze intelekt dítěte. (Bazalová, 2017, s. 127-134)

Inkluzivní vzdělávání může být uskutečňováno pouze na základě vyjádření a doporučení školského poradenského zařízení. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (novela č. 197/2016 Sb.) konkretizuje typy školských poradenských zařízení, kterými jsou: pedagogicko-psychologická poradna (PPP), speciálně pedagogické centrum (SPC) a školní poradenské pracoviště, kde zpravidla působí výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog či

školní speciální pedagog. V případě poruch autistického spektra poskytují nejvíce podpory především speciálně pedagogická centra zaměřená na žáky s touto poruchou, na žáky s mentálním postižením, případně kombinovaným postižením. V SPC pracuje psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník, jejich úkolem je posoudit vhodnost zařazení dítěte do škol, provádět speciálně pedagogickou diagnostiku, psychologické vyšetření, stanovovat podpůrná opatření při vzdělávání, poskytovat poradenství rodinám, metodickou podporu školám, spolupracovat na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a následně monitorovat vývoj dítěte ve školním prostředí, plnění podpůrných opatření. (Bazalová, 2017, s. 139-141)

Thorová (2006, s. 367) specifikuje výhody a nevýhody integrace žáka s PAS do běžné školy:

Výhody integrace	Nevýhody integrace
Náročnější prostředí více odpovídá podmínkám běžného prostředí.	Chybí ochranné prostředí, většinou nevyhovuje individuálním potřebám dítěte.
Možnost imitace chování v běžném sociálním prostředí.	Mohou být méně uspokojovány specifické potřeby dítěte.
Odbourání izolace, kontakt se zdravými vrstevníky.	Vyšší zátěž, z toho vyplývající vysoká míra stresu a úzkostí, více problémového chování.
Lepší dostupnost školy.	Pedagogům chybí vzdělání ve speciální pedagogice, chybí zkušenosti s výukou žáků s PAS.
Rodiče mohou mít lepší pocit z toho, že se pokusili o integraci dítěte.	Pro rodiče může integrace představovat vyšší emoční zátěž.
V případě přítomnosti asistenta pedagoga možnost velmi individuálního přístupu a nácviků v běžném sociálním prostředí.	Je zde možnost tlaku od rodičů spolužáků, aby dítě ze třídy odešlo. Vyšší riziko nebezpečí šikany.
Některé děti se na prostředí speciální školy obtížně adaptují, samy chtějí navštěvovat běžnou školu.	Riziko sklonu k sebepodceňování, srovnávání se spolužáky, nemožnost zažít vždy úspěch.

Tabulka 2: Výhody a nevýhody integrace

2 ASISTENT PEDAGOGA JAKO PODPŮRNÉ OPATŘENÍ

Asistent pedagoga je jako pedagogický pracovník definován školským zákonem a jeho pracovní náplní je poskytování pomoci žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků. Jeho pozici upravují zákony Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (Morávková Vejrochová, 2015, s. 25)

Asistent pedagoga se řadí mezi podpůrná opatření a je v mnoha ohledech nezbytnou podmínkou pro to, aby mohla úspěšně probíhat individuální integrace žáka s PAS, a to alespoň v počátcích jeho studia. Pomoc asistenta pedagoga je velmi individuální, jedním z cílů integrace je adaptace studenta na běžný život, proto by se úloha asistenta pedagoga měla postupně snižovat. Nelze předem odhadnout, jak dlouho bude toto podpůrné opatření potřebné. U některých žáků to může být otázka několika let, u jiných po celou dobu jejich studia. (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 99)

Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy na základě souhlasu příslušného krajského úřadu. Ředitel školy jako zaměstnavatel stanovuje přesnou náplň práce a zařazuje asistenty do platové třídy, a to na základě nejnáročnějších činností, které vykonávají, a na základě odborné kvalifikace. (Kendíková, 2016, s. 6)

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem a musí proto splňovat určité předpoklady, jak kvalifikační, tak osobnostní. Kvalifikační požadavky vymezuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, patří mezi ně: plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, bezúhonnost, zdravotní způsobilost. Mezi základní osobnostní předpoklady pro práci asistenta pedagoga řadíme především kladný vztah k dětem, zejména k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, schopnost empatie, komunikativnost, spolehlivost, trpělivost, schopnost spolupráce. Asistent pedagoga by měl mít možnost získat informace o žákovi, se kterým pracuje, o jeho rodině, díky tomu může chápat mnoho situací a stavů a napomoci k jejich řešení. Asistent by měl představovat jakýsi můstek mezi školou a rodinou žáka. Měl by být schopen vytvořit partnerský vztah, založený na trpělivosti, otevřenosti a spolehlivosti. Důležitou složkou je také spolupráce s kolegy, asistent musí umět pracovat pod vedením učitele a poradenských pracovníků školy, ale také umět sdílet informace s kolegy. (Kendíková, 2016, s. 70-73)

V současné době ve většině tříd, kde je individuálně integrovaný žák s PAS, pracuje asistent pedagoga, který je součástí pedagogického týmu. Ze zkušeností autorek vyplývá, že zhruba 80% žáků s PAS vyžaduje přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Pouze týmová práce může zajistit vhodné podmínky pro výchovu a vzdělávání integrovaného žáka. Velmi důležitá je znalost problematiky PAS a proškolení asistentů pedagoga v této oblasti. (Čadilová, Žampachová, 2015, s. 41)

Integrace neznamena pouhé umístění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu bez podpory a služeb, které potřebuje. Integrovaný žák s PAS do běžného třídního kolektivu není jednoduché, vyžaduje spolupráci celého pedagogického týmu, zaměstnanců školy a souhru mezi asistentem pedagoga s učitelem v kmenové třídě a rodiči dítěte. Integrace žáka s PAS přináší nejen mnoho starostí a problémů, ale především zkušenosti, dovednosti, pozitivní momenty a pocit dobře a kvalitně odvedené práce při pohledu na spokojené a rozvíjející se integrované dítě v kolektivu vrstevníků. (Cigánková, Mikoláš, 2015, s. 11-12)

Při integraci žáka s PAS škola spolupracuje se školským poradenským zařízením, ve většině případů se speciálně pedagogickým centrem se specializací na žáky s PAS. Centrum poskytuje služby žákům s PAS, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením, které tyto žáky vzdělávají. Hlavními úkoly těchto center jsou:

- pomoc rodinám při domácím programu – rozvoj funkční komunikace, sociálních dovedností, pracovních návyků, sebeobsluhy, volnočasových aktivit, eliminace problémového chování,
- příprava na zařazení do výchovně vzdělávacího procesu a vzdělávání žáků s PAS,
- uplatňování metodiky strukturovaného učení (viz kapitola specifické činnosti asistenta pedagoga při práci s žáky s PAS), aplikované behaviorální analýzy,
- metodické vedení zaměstnanců ve školství, spolupráce s rodinou, nabídka konzultací,
- osvětová činnost, semináře. (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 17)

2.1 Náplň práce asistenta pedagoga a jeho legislativní ukotvení

Asistent pedagoga je vymezen ve vyhlášce č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. Od 1. 12. 2017 došlo na základě první novely (vyhláška č. 270/2017 Sb.) ke změnám v přehledu podpůrných opatření, změnila se např. velikost

skupiny, ve které může být poskytováno podpůrné opatření v podobě pedagogické intervence, a to tak, že došlo k navýšení ze 4 žáků na 6. U pedagogické intervence a předmětu speciálně pedagogické péče se zavedla podmíněná normovaná finanční náročnost. Dále došlo k úpravě vzoru doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby lépe vyhovoval v praxi.

Druhá novela vyhlášky č. 416/2017 Sb. s účinností od 1. 1. 2018 změnila normovanou finanční náročnost podpůrných opatření personálního charakteru. Po třech měsících od zveřejnění druhé novely, tedy od března roku 2018¹, začnou školská poradenská zařízení doporučovat podpůrná opatření asistenta pedagoga ve změněné podobě. Novela rozlišuje dvě různé podoby podpůrného opatření asistenta pedagoga podle náročnosti činnosti, které zajišťuje. Školská poradenská zařízení budou vyhodnocovat, která z těchto podob je v daném případě potřebná pro naplnění práv žáka. Nově budou činnosti asistenta pedagoga odstupňovány podle potřebného časového rozsahu. Dosavadní právní úprava vycházela ze čtyř možností (po čtvrtinách pracovního úvazku), nyní bude umožněno vybírat ze sedmi různých časových rozsahů podpory, z nichž poradenské pracoviště doporučí tu, která nejlépe odpovídá potřebám žáka. (MŠMT, 2018)

Konkrétní náplň práce stanovuje ředitel školy na základě individuálních potřeb studenta, který potřebuje pomoc asistenta pedagoga. Vedení školy by mělo vycházet z doporučení speciálně pedagogického centra (SPC), konkrétní činnosti jsou poté zaznamenány v individuálním vzdělávacím plánu (viz kapitola níže). Popis náplně práce může být doplněn o dodatek, že v případě nepřítomnosti žáka ve škole určuje náplň práce ředitel školy, může se jednat např. o pomoc učiteli při přípravě pomůcek, administrativní činnosti, pedagogický dozor na chodbách. (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 99)

Vyhláška č. 416/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných definuje funkci asistenta pedagoga následovně: *„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci*

¹ Diplomová práce vzniká v době, kdy tato opatření ještě nejsou zavedena v praxi.

vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“

Činnosti asistenta pedagoga se podle výše uvedeného zákona dělí na dvě kategorie. Asistenti pedagoga, jejichž předpoklady jsou vymezeny v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťují zejména:

- přímou pedagogickou činnost při výchově a vzdělávání podle stanovených pravidel a pokynů, která je zaměřena na individuální podporu žáků,
- podporu žáků v dosahování vzdělávacích cílů při samotné výuce a při přípravě na výuku, snaha o vedení k co nejvyšší možné míře samostatnosti,
- činnosti zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků, podpora sociálních kompetencí.

Asistenti pedagoga, jejichž předpoklady jsou vymezeny v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťují zejména:

- pomocné výchovné práce, které jsou zaměřené na podporu pedagoga při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomoc při adaptaci žáků na školní prostředí,
- pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků,
- nezbytnou pomoc při sebeobsluze, při akcích pořádaných školou,
- pomocné výchovné práce zaměřené na nácvik sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V praxi asistenti pedagoga nejčastěji vykonávají individuální práci s integrovaným žákem, která má formu dohledu, verbální či vizuální podpory, dovysvětlování učiva, a to ve třídě i mimo ní. Pomoc při adaptaci na školní prostředí může mít podobu pomoci při rozvoji sociálních dovedností, při orientaci v prostoru a čase, při komunikaci se spolužáky, případně při řešení konfliktů ve třídním kolektivu. Nedílnou součástí práce asistentů pedagoga je zprostředkování komunikace mezi rodinou a školou (Kendíková, 2016, s. 62-63)

Standard práce asistenta pedagoga vymezuje činnosti asistenta pedagoga následovně:

a) Individuální nebo skupinová podpora žáka/žáků se SVP v rámci vyučování přímo ve třídě

- při této podpoře se jedná zejména o přípravu pomůcek, učebních materiálů, zadávání instrukcí, vedení a dopomoc při plnění výukových činností. V případě jednoduchých úkolů může být asistentem vykonávána práce samostatně, v případě kvalifikovanějších činností probíhá práce podle přesných instrukcí pedagoga.

b) Individuální nebo skupinová podpora žáka/žáků se SVP v rámci vyučování mimo třídu – tato práce může probíhat v jiné třídě, v kabinetu, na specializovaném pracovišti (např. logopedická pracovna). Tato forma je však méně preferovaná a mělo by k ní docházet spíše výjimečně, ve velmi dobře odůvodněných případech. Např. pokud se jedná o žáka s projevy chování, které významně a opakovaně ruší ostatní žáky v práci, nebo v případě, že je žák na zcela jiné úrovni probírané učební látky. Nesmí však dojít k nadužívání této formy práce.

c) Práce asistenta pedagoga s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb – tato práce se může odehrávat v průběhu méně kvalifikovaných činností, jako jsou dozor nad skupinovou prací, opakování již osvojené látky, účelem této formy práce by mělo být umožnit učiteli, aby mohl sám věnovat více času a péči žákům se SVP.

d) Pomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vyučování – důležitá forma podpory pro žáky s těžšími formami zdravotního postižení. U žáků s PAS lze využívat pro nácviky sebeobslužných činností, dopomoc při orientaci v prostředí školy.

e) Společná příprava s učitelem na výuku – považujeme za velmi důležitou součást nepřímé pedagogické práce asistenta pedagoga. Tato forma práce je základním předpokladem pro to, aby asistent přicházel do výuky připravený, informovaný o tom, s kým a na čem bude pracovat.

f) Komunikace s rodiči žáků – je základním předpokladem úspěšné práce s žákem.

g) Konzultace s poradenskými pracovníky – jak v rámci školy (výchovní poradce, metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog), tak i v rámci komunikace s pracovníky školských poradenských zařízení (PPP, SPC). (Morávková Vejrochová, 2015, s. 16-17)

MŠMT vydalo informace k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistentce, č. j. 14453/2005-24 (věstník MŠMT č. 10/2005), kde jsou obecné informace o funkci asistenta pedagoga pro žáky se SVP. Speciální pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna stanoví do podkladů, týkajících se zajištění asistenta pedagoga, nezbytný časový rozsah jeho podpory včetně doporučené pracovní náplně. Dále vymezuje, že asistent pedagoga musí v rámci získání odborné kvalifikace, pokud není kvalifikace zaručena jeho vzděláním, absolvovat studium pedagogiky v rozsahu nejméně 80 hodin ve vzdělávacím zařízení s akreditovaným programem, kde mu budou poskytnuty základní informace o činnosti asistenta pedagoga. (Morávková Vejrochová, 2015, s. 36-37)

2.2 Podpůrná opatření pro žáky s poruchou autistického spektra

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Mimo využití asistenta pedagoga, jako jednoho z velmi potřebných podpůrných opatření, mezi další řadíme: poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, úpravu organizace obsahu, hodnocení, forem, metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče. Dalšími podpůrnými opatřeními mohou být úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání nebo úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy. Nedílnou součástí podpůrných opatření je vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), využití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, využívání náhradních komunikačních systémů. (Kendíková, 2016, s. 91)

Cílem podpůrných opatření je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi. Podpora pedagogické práce a současně posílení vzdělávání žáků zahrnuje intervence, které směřují často k reedukaci prostřednictvím předmětu speciálně pedagogické péče nebo intervence pedagogické, které zahrnují posílení výuky v předmětech, kde je potřeba výuku podpořit. Pokud to vzdělávání žáka vyžaduje, je možné jeho vzdělávání prodloužit až od jeden nebo dva roky, dále je možné jeden ročník rozložit na dva roky. Pokud mý žák v průběhu vzdělávání podpůrná opatření, která jsou takového druhu, že se bez nich neobejde ani při přijímacím řízení, pak mu může být upraven průběh této zkoušky, podobně je to při ukončování vzdělání na středních školách. Podpůrná opatření mají tzv. normovanou finanční náročnost, je tedy zřejmé, kolik finančních prostředků bude na opatření vynaloženo. Stejně tak je zřejmé, že podpůrná opatření jsou nároková. (Národní ústav pro vzdělávání, © 2011-2018)

Jednotlivá podpůrná opatření jsou podrobně rozepsána v Katalogu podpůrných opatření pro žáky s PAS, zde pedagogičtí pracovníci naleznou náměty, ukázky a inspiraci, jak podpořit žáka z této cílové skupiny ve vzdělávání a vytvořit mu takové podmínky, které odpovídají jeho speciálním vzdělávacím potřebám. Podpůrná opatření jsou zde rozdělena do deseti oblastí, které jsou určující pro poskytování podpory:

- **Organizace výuky** – zahrnuje taková opatření, která zajistí podporu žáka ve školním prostředí s využitím strukturalizace aktivit, činností a vizuální podpory, obsahuje také

úpravy organizační stránky výuky. Cílem těchto opatření by měla být eliminace únavy, eliminace stresu ze zátěže a pomoc žákovi zpřehlednit informace o časových a prostorových změnách, které v rámci vzdělávání.

- **Modifikace výukových metod a forem práce** – využívání specifických metod a forem práce přináší žákům efektivnější podporu a pedagogům umožňuje lépe zacílit na jejich potřeby, výčet opatření v rámci této podpory zahrnuje základní podporu, bez níž žák z cílové skupiny většinou selhává.
- **Intervence** – zde je cílem zejména podpora rozvoje deficitních oblastí, obsah intervencí odpovídá specifickým potřebám žáků a je pro naplňování jejich speciálních vzdělávacích potřeb klíčový.
- **Pomůcky** – využívání speciálních pomůcek by mělo být běžnou součástí vzdělávacího procesu. U žáků s PAS je často vhodně přizpůsobená pomůcka stěžejním prostředkem přiblížení reálné situace, čímž se zvyšuje pravděpodobnost osvojení a zapamatování probíraného učiva. Žáci mohou využívat různé speciálně upravené pomůcky, které mnohdy vytvářejí sami pedagogičtí pracovníci. Tvorba pomůcek často vyžaduje jak zvýšené zaujetí pedagogického pracovníka pro vytváření takových pomůcek, tak i šikovnost a kreativitu při jejich výrobě.
- **Úprava obsahu výuky** – pro mnohé žáky s PAS je nutné upravit obsah vzdělávání a přizpůsobit ho individuálním možnostem.
- **Hodnocení** – je důležitou součástí vzdělávacího procesu. U žáků s PAS je potřeba zaměřit hodnocení nejen na kontrolu rozsahu znalostí v jednotlivých oblastech vzdělávání, ale také na úroveň získaných klíčových kompetencí či efektivitu vzdělávacího procesu.
- **Jiné formy přípravy na vyučování** – mnoho žáků s PAS zvládá celý vzdělávací proces velmi obtížně. Příprava na výuku je proto výrazně limitována jejich pozorností, unavitelností i podporou ze strany rodiny. Využití podpůrných opatření v této kategorii umožní nastavit individuálně rozsah i obsah domácí přípravy.
- **Podpora sociální a zdravotní** – jedná se o nadstavbovou skupinu podpůrných opatření, která nepřímo souvisí se vzdělávacím procesem a v případě žáků s PAS ho výrazně ovlivňuje.
- **Práce s třídním kolektivem** – vzhledem k deficitům v oblasti navazování sociálních kontaktů, vztahů ve skupině a přiměřených sociálních reakcí, je práce s třídním

kolektivem velmi důležitou součástí. Pedagogičtí pracovníci by neměli opomínat práci s třídním kolektivem a budování vzájemné atmosféry pochopení a tolerance mezi žáky.

- **Úprava prostředí** – tato oblast podpůrných opatření úzce souvisí s deficitem žáků s PAS. Jejich uplatňováním můžeme eliminovat řadu negativních dopadů na vzdělávání, které mohou být doprovázeny i závažnými problémy v chování žáků. (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 48-49)

2.2.1 Stupně podpůrných opatření

Podpůrná opatření se podle rozsahu a obsahu člení do I. – V. stupně. Podpůrná opatření různých stupňů lze kombinovat. I. stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola, viz kapitola níže. II. – V. stupeň navrhuje a kontroluje školské poradenské zařízení. Pokud je charakter obtíží takový, že postačují běžné pedagogické postupy, pak škola volí I. stupeň podpůrného opatření. Může postačovat zvýšená individualizace v postupech se žákem, v případě, že je nutné, aby se na postupu domluvilo více pedagogických pracovníků, sepisuje škola plán pedagogické podpory. (Národní ústav pro vzdělávání, © 2011-2018)

Stupně podpory odrážejí míru poskytované podpory, ať už samotnou školou, nebo s účastí dalších institucí. Činnosti popsané v nižších stupních podpory jsou většinou obsaženy i v náplni stupně vyššího. Žák s potřebou podpůrných opatření může být během vzdělávání zařazen do různých stupňů podpory. Zařazení by mělo vždy vycházet z jeho vzdělávacích potřeb v kontextu posouzení aktuálního fyzického, psychického i sociálního vývoje. (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 27-28)

I. stupeň – zde je klíčovým faktorem zejména individuální přístup k žákovi. Tento stupeň podpory využívají především žáci selhávající ve výuce z důvodu častých absencí nebo z důvodu delšího onemocnění. U žáků s PAS se tento stupeň neaplikuje, ale je využíván u žáků s lehkou mírou symptomatiky některých psychických onemocnění.

II. stupeň – zde již podpůrné opatření vyžaduje spolupráci rodiny žáka a školy se školským poradenským pracovištěm. Při vzdělávání je nutné uplatňovat speciální postupy, metody, formy práce a respektovat specifické zvláštnosti žáka při hodnocení jeho vzdělávacích výsledků. Obsah učiva může být s využitím edukačních plánů modifikován, ne však

redukován. Tato úroveň podpory je doporučována pro většinu žáků využívajících vytvořené vizualizované pomůcky, které jim usnadní překonávání problémů se zvládnutím učiva. Sem mohou být zařazováni žáci s PAS s lehkou mírou symptomatiky, bez závažných deficitů v oblasti komunikace a sociálního chování, bez přítomnosti obtížně zvladatelného chování a bez dalších přidružených poruch.

III. stupeň – pokud byla v minulosti u žáka aplikována podpůrná opatření I. a II. stupně a nepomohla eliminovat obtíže, je třeba žáka zařadit do III. stupně. Podkladem pro zařazení žáka do tohoto stupně podpory je komplexní diagnostika ve školském poradenském zařízení. Charakter obtíží žáka vyžaduje dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, stanoví postupy, metody a formy práce, které povedou k eliminaci obtíží žáka a doporučí vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. Rozsah těchto opatření zahrnuje především úpravy vzdělávacích podmínek, režimová opatření, úpravu prostředí a rozsah domácí přípravy. Je vyžadována odborná speciálně pedagogická a psychologická intervence. Obsah učiva může být i redukován. Jsou využívány speciální učebnice, didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky a často je navržena úprava pracovního prostředí. Někdy je uplatňováno podpůrné opatření ve formě snížení počtu žáků ve třídě, **v odůvodněných případech se zde zřizuje funkce asistenta pedagoga**. Ten v tomto případě pracuje ve třídě jen v některých předmětech.

IV. stupeň – pokud podpůrná opatření z nižších stupňů nepřinesla eliminaci problémů žáka s PAS, je nutné zařadit ho do vyššího stupně podpory. Charakter problémů žáka vyžadujícího tento stupeň podpory vyžaduje podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, stanovení postupu při jejich nápravě i formy nápravy a vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. Je potřebné zajištění odborné speciálně pedagogické péče ve škole, která by měla být zaměřena na konkrétní potřeby žáka s ohledem na typ postižení a projevy s ním spojené. Při vzdělávání je nutné využívat speciálně upravené učebnice, speciální didaktické pomůcky, lze zde uplatnit i finančně náročnější kompenzační pomůcky a ve většině případů je nezbytná také úprava pracovního prostředí i úprava samotného pracovního místa. U některých žáků je nutné při podpoře komunikace ve výuce využívat alternativní a augmentativní formy komunikace s podporou potřebných technických pomůcek. Zde je již nutná potřeba dalšího odborného pracovníka, např. **zřízení funkce asistenta pedagoga s možností jeho využití po celou dobu výuky**. Řadíme sem žáky s PAS se středně těžkou až těžkou symptomatikou se závažnými deficity v oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti s potřebou využití upravených učebních pomůcek při vzdělávání.

V. stupeň – tento stupeň podpory je realizován u žáků s nejvyšší mírou potřeby podpůrných opatření. Jde o žáky se závažným stupněm zdravotního postižení, většinou v kombinaci s dalšími poruchami. Charakter obtíží žáka vyžaduje nejvyšší míru uzpůsobení organizace, obsahu, forem i metod vzdělávání. Obsah učiva je většinou modifikován a redukován vzhledem k potřebám žáka. Vzhledem k závažnosti postižení bývá často nutné v rámci školy poskytovat individuální speciálně pedagogickou péči také v době mimo vyučování. Zřízení funkce asistenta pedagoga vyžaduje navýšení časové dotace nejen na celou dobu vyučování, ale také na přípravu a na výrobu pomůcek. Asistent pedagoga se v tomto případě podílí na přímé práci s žákem nejen ve třídě, ale často i mimo třídu. Podmínkou je odpovídající kvalifikace asistenta pedagoga. Do tohoto stupně podpory řadíme žáky s těžkou symptomatikou PAS se závažnými deficity v oblasti sociálního chování, komunikace, představitosti, s potřebou využití upravených učebních pomůcek při vzdělávání (pracovní listy, učebnice), úpravou pracovního místa, kombinací individuální výuky a zapojení do kolektivu, v opodstatněných případech s realizací výuky mimo třídu. (Žampachová, Čadilová, 2015, s. 28-32)

2.2.2 Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory (PLPP) patří mezi nová podpůrná opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně je vymezen v § 10 vyhlášky č. 27//2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Plán pedagogické podpory je dokument, který zpracovává škola, a to pro žáky, jejichž míra speciálních vzdělávacích potřeb odpovídá prvnímu stupni podpory. Plán sestavuje tým pedagogů pod vedením poradenského pracovníka školy (výchovného poradce, speciálního pedagoga, školního psychologa) a měl by být vypracován před poskytováním podpůrných opatření. Obsahem plánu pedagogické podpory by mělo být: popis obtíží žáka, plánovaná podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory, stanovení způsobu vyhodnocování a naplňování plánu. (Kendíková, 2016, s. 68-69)

Škola má povinnost PLPP průběžně vyhodnocovat, nejpozději však do třech měsíců od zahájení jeho realizace musí škola vyhodnotit, zda přijatá opatření vedou k naplňování stanovených cílů. Pokud tomu tak není, doporučuje škola žákovi poradenskou pomoc školského poradenského zařízení. Práce asistenta pedagoga nepatří mezi podpůrná opatření prvního stupně. (Kendíková, 2016, s. 68-69)

2.3 Individuální vzdělávací plán

Povinností při individuální integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je vypracování individuálního vzdělávacího plánu (IVP), který vymezuje pravidla studia. V praxi to probíhá tak, že zákonní zástupci žáka každoročně písemně žádají ředitele školy o povolení vzdělávání podle IVP (viz § 18 školského zákona). K žádosti je nutné doložit písemné doporučení školského poradenského zařízení, tedy pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra. Přestože posudek poradenského zařízení mívá platnost delší než jeden rok, je nutné o IVP žádat každoročně, neboť se jedná o dokument, který má platnost pouze na jeden rok. Ředitel školy musí na žádost zákonných zástupců písemně odpovědět, pokud jsou splněny všechny náležitosti, povolí vzdělávání podle IVP, škola tento dokument poté musí vypracovat. (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 64)

Individuální vzdělávací plán patří mezi nejdůležitější nástroje při integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy. V případě, že je poctivě a především funkčně sestaven a průběžně doplňován a revidován, představuje jeden ze základních klíčů k úspěchu ve vzdělávání konkrétního jedince. Dokument může sloužit jako návod pro práci s daným žákem ze strany pedagogických pracovníků, zejména konkrétních učitelů a asistentů pedagoga. (Kendíková, 2016, s. 40)

Náležitosti IVP vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. provedených vyhláškou č. 416/2017 Sb., která stanovuje, že: „*Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace ve školní matrice.*“

Tvorba a obsah IVP má jasně stanovená pravidla. Školy sestavují IVP před nástupem žáka do školy, nejpozději však jeden měsíc od nástupu žáka do školy nebo po zjištění jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Za zpracování je odpovědný ředitel školy, samotné zpracování je však úlohou příslušných zaměstnanců školy, v praxi jej zpracovávají třídní učitel, pedagogové vyučující žáka a asistent pedagoga žáka. S finální podobou IVP seznámí škola zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem. (Kendíková, 2016, s. 40-42)

Individuální vzdělávací plán musí podle platné legislativy obsahovat:

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi,

- údaje o cíli vzdělávání, časovém a obsahovém rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání,
- pedagogické postupy, způsoby zadávání a plnění úkolů, způsobu hodnocení, úpravě konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,
- vyjádření o potřebě dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci s žákem a rozsah této práce,
- seznam kompenzačních pomůcek, učebních pomůcek, speciálních učebnice a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka,
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola v rámci integrace žáka spolupracovat při zajišťování jeho speciálních vzdělávacích potřeb,
- návrh případného snížení počtu žáků ve třídě, kde se žák vzdělává,
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,
- závěry speciálně pedagogických, případně psychologických vyšetření. (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 65)

IVP by měl být především kvalitním a funkčním dokumentem, proto by měl být výstižný, srozumitelný a stručný pro všechny zúčastněné strany, tedy rodinu, školu i odborníky. K tomu může dojít v případě, že jsou dodrženy některé zásady: v IVP jsou uvedeny aktuální a pravdivé informace a kontakty, jsou zde popsány všechny konkrétní obtíže a jejich projevy, jsou zde uvedeny i silné stránky dítěte, které se dají využít k podpoře jeho sebevědomí a k motivaci. Dále by IVP měl obsahovat popis jednotlivých podpůrných opatření, včetně konkrétních činností asistenta pedagoga a také přesně vymezit formu spolupráce mezi školou a rodinou žáka. IVP není neměnný dokument, v průběhu roku jej lze revidovat a doplňovat podle žákových aktuálních vzdělávacích potřeb. (Kendíková, 2016, s. 41-42)

Je důležité umět IVP vypracovat, ještě obtížnější však bývá uvádět sepsaná opatření do každodenní praxe. IVP by měl být závazným nikoli pouze formálním dokumentem a uvedená opatření musí jednotliví učitelé, rodiče i asistenti pedagoga realizovat. Je důležité, aby všechny výše uvedené strany dokázali spolupracovat, vyměňovat si zkušenosti, případně konzultovali aktuální situaci se školským poradenským pracovníkem. Klíčovým článkem v realizaci IVP je asistent pedagoga z důvodu, že je s žákem v každodenním úzkém kontaktu. Asistent pedagoga může nejlépe posoudit, zda jsou jednotlivá opatření funkční, zda se v praxi opravdu realizují či zda by se některá opatření měla omezit, změnit nebo zcela

zrušit. Školské poradenské zařízení by v souladu s platnou legislativou mělo sledovat a dvakrát ročně vyhodnocovat opatření stanovená v IVP. (Kendíková, 2016, s. 42)

2.3.1 Zásady pro tvorbu individuálních vzdělávacích programů

Jelínková (2004, s. 9) definuje zásady, které jsou důležité pro tvorbu individuálních vzdělávacích programů pro žáky s PAS:

- program musí odpovídat individuálním potřebám dítěte,
- prioritou výchovně vzdělávacího procesu je výuka komunikace a interpersonálních vztahů včetně kulturních norem,
- od samého počátku vzdělávání nacvičujeme funkční praktické dovednosti a používáme co nejvíce běžných předmětů a materiálů,
- každý den by bylo vhodné do programu zařazovat fyzická cvičení, která mají za úkol snížit stres, minimalizovat agresivní projevy,
- do výuky je vhodné zařazovat nácviky takových dovedností, které by usnadnily integraci osoby s PAS do společnosti (napodobování, schopnost věnovat pozornost okolí, sociální chování, sebeobslužné dovednosti),
- každý výchovně vzdělávací program musí být strukturován podle individuálních potřeb žáka tak, aby minimalizoval stres, ale také aby zbytečně nezvyšoval závislost žáka na pomůckách nebo pokynem učitele či asistenta pedagoga,
- při výuce se nezaměřujeme pouze na problémové oblasti, ale dále rozvíjíme silné stránky a naznačované schopnosti žáka,
- důležitými partnery pro školu jsou rodiče, komunikační dovednosti a sociální vztahy se nejlépe rozvíjejí v domácím prostředí,
- pedagogický pracovník musí být dobrý pozorovatel, musí umět interpretovat chování dítěte, musí vycítit, kdy má výuku řídit a kdy naopak má dát prostor pro samostatnou činnost a dítě pouze pozorovat.

Jelínková (2004, s. 10) dále definuje návodné otázky, které by si pedagogický pracovník, v našem případě tedy zejména asistent pedagoga, měl položit před začátkem výuky: Ví žák, co od něj očekáváme? Ovládá formu komunikace, kterou zadáváme úkol? Ví, kde najde potřebné pomůcky? Jsou materiály potřebné k výuce dostupné? Má dítě jasně označenou posloupnost kroků? Ví dítě, co má udělat, když úkol dokončí? Má možnost si úkol po dokončení „odškrtnout“? Ví dítě, ke komu a jakým způsobem se může obrátit o pomoc? Je

vizuální podpora dostatečná, a odpovídá úrovni dítěte? Je organizace prostředí taková, aby usnadňovala plnění úkolu?

2.4 Asistent pedagoga ve vztahu k učiteli

Učitel je odborník v oblasti vzdělávání, který je garantem výchovně vzdělávacího procesu ve třídě. Společně s asistentem pedagoga vytváří vzdělávací podmínky pro všechny žáky, tedy i pro žáky se SVP. Asistent je spolupracovníkem učitele, proto by měl akceptovat jeho názory a rozhodnutí, není však podřadnějším či vedlejším pracovníkem. Je dalším pedagogickým pracovníkem, který má možnost vidět dění ve třídě během vyučování i přestávek z jiného úhlu pohledu než učitel orientovaný na výuku. Učitel zpravidla připravuje a koordinuje vzdělávací proces ve třídě, je hlavním tvůrcem individuálního vzdělávacího plánu žáka se SVP, má zodpovědnost za jeho naplňování, úpravy a hodnocení, plánuje práci asistenta pedagoga v rámci vyučovacích hodin a přestávek, případně ve spolupráci s asistentem náplň dotváří, určuje způsoby zapojení žáka se SVP do výuky, míru školních nároků vzhledem k možnostem žáka a s nimi spojenou míru podpory a v neposlední řadě v rámci výuky koordinuje práci svou a asistenta pedagoga, spolupracuje s ním, reflektuje jeho postřehy. (Morávková Vejrochová, 2015, s. 56)

Základním stavebním kamenem práce je bezproblémová spolupráce asistenta pedagoga s učitelem. Podmínky spolupráce se v mateřských, základních a středních školách liší. V mateřské škole a na prvním stupni základní školy spolupracuje asistent s jedním učitelem nebo s minimálním počtem učitelů, tato spolupráce je mnohem snadnější. Na druhém stupni vstupuje do výuky větší počet učitelů, zde může být problematické navazování funkčních kontaktů se všemi vyučujícími a s vedením větší školy. (Horáčková, 2015, s. 26)

Předpokladem dobré spolupráce by měl být především pozitivní postoj všech zúčastněných k integraci žáka jako přirozené a správné cestě ve vzdělávání žáků se SVP. Dále by si učitel měl uvědomovat potřebu přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce a nevnímat jej jako rušivý prvek. Asistent pedagog a učitel by měli mít v týdenním rozvrhu vyhrazený čas pro společné přípravy a konzultace. Asistent pedagoga by se měl účastnit organizačních porad a pedagogických rad právě proto, aby bylo jeho působení v souladu s koncepcí školy jako celku. Seznámení s dalšími členy pedagogického sboru je žádoucí mimo jiné z důvodu střídání předmětů a vyučujících v době školní docházky žáka. I budoucí učitelé jsou pak přirozeně připraveni na přítomnost asistenta pedagoga a je jim známa problematika integrovaného žáka, což je důležité pro případné řešení problémů mimo vyučovací hodiny

(přestávky, obědy ve školní jídelně, přechody mezi budovami, polední přestávky). Dalším významným prvkem v kvalitní spolupráci mezi asistentem a učitelem jsou pochopitelně i osobnostní předpoklady asistenta pedagoga s učitelem, jejich komunikační dovednosti a především dobrá vůle – profesionální a partnerský vztah obou pedagogických pracovníků nemůže vzniknout bez dobře míněného úsilí asistenta i učitele. (Horáčková, 2015, s. 26-27)

2.5 Možnosti dalšího vzdělávání asistentů pedagoga v problematice poruch autistického spektra

Nezbytnou podmínkou úspěšného působení asistenta pedagoga a jeho profesního rozvoje je metodické vedení a účast v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Tyto požadavky jsou nejdůležitější především v prvním roce po přijetí asistenta pedagoga do školy a ještě před jeho nástupem. Pomocnou ruku v zaškolení, adaptaci, dalším vzdělávání a profesním růstu by měli asistentovi podávat především: vedení školy, učitelé spolupracující s asistentem, pracovníci školního poradenského pracoviště (školní speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce), pracovníci školského poradenského zařízení (PPP, SPC). Účast asistenta v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků bývá vedením škol často zanedbávána především z důvodu krátkodobých smluv asistentů pedagoga, obecně nedostatku finančních prostředků na DVPP. Další vzdělávání asistentů pedagoga může probíhat např. formou účasti na seminářích a kurzech organizací akreditovaných pro DVPP, na setkáních asistentů pedagoga, která organizují některá poradenská zařízení apod. (Horáčková, 2015, s. 19-21)

Díky kvalifikační přípravě zaměřené přímo na diagnózu PAS lze předpokládat, že pedagogičtí pracovníci budou ochotněji přistupovat k inkluzivnímu vzdělávání těchto žáků. Edukační program nabízí univerzity, školská poradenská zařízení, střediska služeb školám, ale i neziskové subjekty. Například Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) nabízí vzdělávací kurzy zaměřené na nácviky sociálních dovedností, výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS), podporu zapojení žáků do třídního kolektivu, kognitivně behaviorální terapii, ale i dlouhodobé výcviky nebo kurzy profesního rozvoje mimo jiné i pro asistenty pedagoga. (Bazalová, 2017, s. 143)

Z výzkumu, který se uskutečnil v letech 2010-2011 a účastnilo se jej 237 rodin vyplývá, že pedagogičtí pracovníci jsou velmi málo informováni o problematice PAS, větší důraz by měl být kladen zejména na vzdělávání asistentů pedagoga, kvalifikační kurz nabízí pouze povrchní informace o problematice. Dále z výzkumu vyplynulo, že školy nabírají čím dál

více žáků s PAS, avšak zároveň nedostatek pedagogických pracovníků vzdělaných v problematice. Tato skutečnost způsobuje velké potíže při vzdělávání, u žáků se vyskytuje problémové chování, které je mnohdy důsledkem nesprávného postupu ze strany pedagogů (např. neinformování žáka o změně, neadekvátní komunikační systém). (Bazalová, 2017, s. 144)

Krátkodobé kurzy, které jsou v nabídce pro pedagogické pracovníky vedou pouze k obecnému povědomí o problematice PAS. Mnoho pedagogických pracovníků tak získá pouze povrchové znalosti o přístupu k dětem s PAS. Krátkodobé školení je určitě pozitivní krok k dobrému základu pro další studium. Pedagogický pracovník, který znalosti o problematice podcení, mnohdy narazí na problémy chování u žáka s PAS, které si nedokáže vysvětlit, jelikož jim nemusí porozumět. Může se stát, že nedostatek znalostí může pedagogické pracovníky odradit od výuky žáků s PAS a jejich integraci v běžné škole. Mohou se snažit nasměrovat žáky s PAS do speciálních škol. (Jelínková, 2004, s. 10)

3 SPECIFICKÉ ČINNOSTI ASISTENTA PEDAGOGA PŘI PRÁCI S ŽÁKY S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra je náročná společenská činnost, která s sebou nese velká rizika nepochopení a špatného interpretování situací, a to jak ze strany učitele, ze strany asistenta pedagoga, tak ze strany žáka s PAS. Předpokladem úspěchu při vzdělávání těchto žáků je respektování jejich specifických problémů. Respektováním rozumíme mnohem více, než pouhé právo na vzdělání, respektování zahrnuje především znalost psychologické výbavy osob s PAS, porozumění způsobu, jakým vnímají a interpretují své zážitky. (Jelínková, 2004, s. 3)

Pro osoby s poruchou autistického spektra bylo navrženo mnoho léčebných postupů, nebo metod práce. Žádná terapie však nepřináší stoprocentní výsledky. Celkově platí, že nejlepší výsledky přináší strukturované vzdělávací programy, kombinace různých behaviorálních technik a využívání vizualizovaných informací namísto verbálních instrukcí. Stěžejními body kvalitní práce s osobou s PAS jsou spolupráce s rodinou, dobrá znalost vývojové psychologie, znalost specifik této diagnózy a pedagogická empatie. Efektivní pomoc je dlouhodobým procesem. Mnoho dovedností, které dítě získává během vzdělávacího a terapeutického procesu, by si s velkou pravděpodobností nikdy bez pomoci druhých neosvojilo. V rámci práce s osobami s PAS se využívá eklektivní přístup, tedy nestaví se na jednom vyhraněném přístupu, avšak je vhodné vybírat z různých metod. Celostní přístup zahrnuje intervence v oblasti vzdělání, sebeobslužných dovedností, rozvoj schopností v oblasti vnímání, motoriky, rozvoj sociálních a komunikačních dovedností. (Thorová, 2006, s. 381-382)

Návod pro práci s žáky s PAS typu „postupujte tak a tak“ nemá velkou šanci na úspěch, a to i v případech, kdy se u jiného žáka s PAS podobný postup osvědčil. Automatické kopírování úspěšných praktických případů nikdy nevede bezprostředně k cíli. U žáků s PAS je důležité naučit se chápat smysl toho, co dotyčný žák dělá, najít význam a funkci jeho chování, a na základě tohoto pochopení teprve začít stavět a tvořit výukové strategie. Pro úspěšnost vzdělávacího procesu nejprve musí všichni, kteří s žákem s PAS budou pracovat znát následující specifika. Každý pedagogický pracovník by měl znát proces normálního vývoje dítěte, ale zároveň by si měl být vědom povahy deficitů u diagnózy PAS a vědět, že tato porucha má vždy závažné dopady na proces učení. Je nutné porozumět některým projevům postiženého tak, aby tyto projevy dané vrozenými nedostatky nebyly mylně interpretovány

jako špatné chování (lenost, hrubost, nevhodné chování, absence motivace) či nedostatečná výchova ze strany rodiny. Při mylném vysvětlení těchto projevů získává žák „nálepkou“, která je vždy stigmatizující a může vést dokonce až k vyloučení ze vzdělávacího procesu. Dalším nepostradatelným krokem k účinnému výchovně vzdělávacímu procesu je znát individualitu každého žáka, hloubku jeho postižení, způsob a míru, do jaké porucha autistického spektra ovlivňuje jeho život, jakou má schopnost učit se a rozvíjet. Každý žák má své silné a slabé stránky, které je možno využívat při procesu učení. (Jelínková, 2004, s. 3)

Stěžejní problém v interakci s žáky s PAS mohou tvořit potíže v komunikaci, žáci s PAS totiž mnohdy nemají potřebu komunikovat, nevědí, jak komunikaci zahájit, nevědí, o čem komunikovat. Pro usnadnění komunikačních dovedností usnadňujících život žáka s PAS se doporučuje především naučit tyto základní dovednosti: **žádost** (předmět, gesto, obrázek, slovo), **přilákání pozornosti** vhodným způsobem (poklep na rameno, vedení ruky) a **odmítnutí** (zavrtění hlavou, kartička s nápisem NE, slovo).

V rámci komunikace se doporučuje naučit žáky s PAS následující:

- několik frází pro zahájení rozhovoru v různých situacích,
- formulaci pro případ, kdy se žák ocitne v nouzi a potřebuje pomoc,
- formulaci pro případ, kdy nerozumí a potřebuje něco znovu objasnit, zopakovat,
- naučit říkat „nevím“, „nechci“, „nebudu“ včetně situací, kdy se používají,
- naučit, jak vstoupit do hovoru,
- naučit, kdy má odpovědět,
- naučit, jakým způsobem má změnit téma hovoru,
- naučit, jak má o něco požádat, poděkovat,
- naučit, jak se omluvit v různých situacích,
- naučit, že v případě potřeby „mluvit si pro sebe“ musí šeptat, nebo myšlenky udržet v hlavě. (Vidlářová, Kubišová, 2017)

Následující podkapitoly stručně definují metody a formy práce, které lze při práci s žáky s PAS využívat.

3.1 Principy metody strukturovaného učení

Strukturované učení je pojímáno jako metodika výchovy a vzdělávání lidí s PAS, vychází především z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie. Základ obou zmíněných přístupů jsou behaviorální a kognitivně-behaviorální intervence. Metodika je tedy založena

na teoriích učení a chování. Metodika strukturovaného učení zohledňuje širokou a různorodou škálu poruch autistického spektra, osobnostní a charakterové zvláštnosti každého jedince a v neposlední řadě mentální úroveň jedince. Intervence prováděné metodou strukturovaného učení staví na odstranění deficitů vycházejících z diagnózy PAS a současně rozvíjí silné stránky osob s PAS. Odstranění či snížení deficitu, který se projevuje nižší schopností rozumět pokynům a zvládat chování bez podpory a přítomnosti druhé osoby vyžaduje individuální přístup, strukturalizaci prostoru, strukturalizaci činností, vizuální podporu a motivační stimuly. Při uplatňování principů strukturovaného učení se řídíme základním pravidlem, kterým je nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů. (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 25-29)

3.1.1 Individualizace

Individualizací se při výchově a vzdělávání dětí s PAS myslí poznání konkrétního jedince, individuální řešení jeho problémů a práce s tímto jedincem v individuálním vztahu. Individualizace v rámci strukturovaného učení zachází však dále. Poruchy autistického spektra jsou v rámci symptomatiky velmi různorodé a variabilita projevů je v rámci jednotlivých diagnóz široká. Tyto faktory ovlivňují nastavení intervencí a je zřejmé, že obecné postupy budeme využívat u všech žáků, avšak nastavení intervence pro každého jedince musí být individuální. Individualizace s sebou nese nejen individuální volbu metod a postupů, ale také individuálně volené úlohy, upravené prostředí, formy vizualizačních pobídek, komunikace a motivace. Při intervencích u žáků s PAS je potřeba mít metodu individualizace neustále na paměti i v těch nejmenších detailech. Při úspěchu jednotlivé intervence může hrát roli např. umístění pracovního stolu, velikost reálných předmětů, velikost fotografií, barevné značení při práci, oblíbený hrnek při nácviku pití. Pokud bychom se těmito detaily při práci nezabývali a nerespektovali jejich důležitost, mohou být i perfektně naplánované intervence neúspěšné. (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 30)

3.1.2 Strukturalizace

Každý člověk si ve svém životě vytváří určité struktury, strukturujeme dny, prostory v bytě, struktura či členění zajistí každému člověku určité jistoty a neměnnost, která mu umožní vykonávat každodenní činnosti s danou rutinou. Pro většinu osob s PAS je domácí prostor se známými lidmi jistotou a i přes své deficity jsou v tomto prostoru schopni předvídat činnosti, které se každý den opakují. Ve chvíli, kdy dojde k nečekané změně, k nečekané události nebo po člověku s PAS chceme něco mimořádného, nastává problém. Zaběhnutá

rutina a neměnnost prostředí však nestačí na to, aby si osoba s PAS odpověděla na otázky „Kdy, kde, co, jak, jak dlouho?“. Na základě neschopnosti odpovědět si sám na tyto otázky se osoba s PAS dostává do stresu, jehož důsledkem mohou být projevy problémového chování. Pomocí jednoznačně viditelného uspořádání prostředí, času a jednotlivých činností umožníme jedinci s PAS lépe se orientovat v čase a prostoru a pružněji reagovat na změny. (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 30-31)

Strukturované prostředí můžeme vytvořit tak, že vymezíme místa pro jednotlivé činnosti během dne (stůl pro práci, místo pro práci ve dvojici, prostor pro volnou činnost, prostor pro odpočinek). Tato vyčleněná místa pro konkrétní činnosti se nesmí přemísťovat a také neprovádíme činnost na místě, které pro ni není vyčleněno. Doporučuje se využívat plastové boxy, krabice, police pro umístění pomůcek a vše popsat, označit, aby bylo zřejmé, co kam patří. Struktura pracovního místa úzce souvisí se strukturou prostředí. Volba pracovního místa je závislá na míře symptomatiky, motorických dovednostech a intelektových schopnostech žáka. Doporučuje se, aby byl pracovní stůl (lavice) rozdělen do tří částí, kdy levá část slouží k připraveným úkolům k plnění, prostřední část pro samotné plnění úkolů a pravá část na odkládání již splněných úkolů.

Strukturovat žákovi s PAS lze i čas, který je třeba zviditelnit formou, které konkrétní žák bude rozumět a respektovat ji bez zbytečných stresových situací. Časovou strukturu tvoří denní a týdenní režim. Denní režim pomáhá žákovi orientovat se v jednotlivých úsecích během dne, pomáhá připravit se na změně a může pomoci předcházet problémovému chování a zvyšovat míru samostatnosti žáka. Dále můžeme strukturovat úlohy, tedy úkol musí mít jasnou vizuální strukturu s cílem usnadnit odpověď na otázky: Jak mám tento úkol splnit? (Vidlářová, Kubišová, 2017)

3.1.3 Vizualizace

Vizualizací rozumíme předání informací vizuální formou. Vizuálním informacím mnohdy rozumíme snadněji než jiným komunikačním prostředkům. Vizuální vnímání a myšlení patří k silným stránkám u většiny osob s PAS zvládat snadněji a samostatněji strukturu času, prostoru a jednotlivých činností. Správně nastavená vizuální podpora kompenzuje handicap pozornostních a paměťových funkcí. Vizualizace rozvíjí komunikační dovednosti, musí však být zaměřena na konkrétního jedince a být individualizovaná s ohledem na jeho potřeby a možnosti. Výhody vizuální podpory u žáků s PAS lze shrnout do následujících bodů: pomáhá založit a udržet informace, podává informace ve formě, kterou lidé s PAS dokáží

snadněji a rychleji interpretovat, objasňuje verbální informace, zvyšuje schopnost rozumět nastalé změně a přijmout ji, zvyšuje flexibilitu, usnadňuje nezávislost a samostatnost, dává šanci lépe uspět. Je potřebné vizualizovat prostor, čas, aktivity, komunikaci, sociální situace (gesta, přehrávání, rozkreslování situací). (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 51-53)

3.1.4 Motivace

Motivací při metodě strukturovaného učení rozumíme způsob ovlivňování chování, které hraje při práci s žáky s PAS klíčovou roli. Vhodně zvolené pozitivní motivační stimuly žáka aktivují k činnostem a ovlivňují jeho chování žádoucím směrem. Systematicky vytvářený a vhodně nastavený motivační systém vede ke zpevnování žádoucí aktivity a k trvalému zlepšení chování. Nastavená funkčního odměňovacího systému je základním principem úspěšné práce s žáky s PAS. Odměna může být materiální, činnostní nebo sociální. Odměna by měla následovat ihned po ukončení dané činnosti, nebo po splnění několika činností. Možným způsobem odměňování může být např. žetonový systém, kdy žák dostává žeton či nějaký předmět za provedenou činnost. Za určitý počet žetonů žák získá oblíbenou věc, aktivitu. Výhody žetonového systému spatřujeme ve vizualizované motivaci, je možné průběžné sledování, předvídatelnost (žák přesně ví, kdy odměnu získá), zvyšování samostatnosti a flexibility. (Vidlářová, Kubišová, 2017)

3.2 Podpora třídního klimatu

Při začlenění žáka s PAS do kolektivu vrstevníků sehrává důležitou roli pedagogický tým, který s žákem ve školním prostředí pracuje. Postoje pedagogů k integrovanému žákovi se mohou odrážet v postojích dalších žáků ve třídě. Vzhledem k tomu, že na žákovi s PAS většinou není na první pohled nic nápadného a jeho zvláštnosti v chování jsou odhaleny až postupem času, je důležité ostatní žáky preventivně seznámit se zvláštnostmi žáka. Tento úkol je především pro třídního učitele, avšak z našeho pohledu má velký podíl na práci s třídním kolektivem právě asistent pedagoga, který s žákem přímo pracuje. K vytváření příznivého klimatu třídy a začleňování žáka do vrstevnické skupiny je nezbytná každodenní práce pedagoga a asistenta pedagoga s kolektivem třídy. Práce spočívá zejména v poskytování informací o specifických projevech žáka, v hledání způsobů, jak mohou vrstevníci těmto spolužákům pomoci a porozumět jim. Systematickou prací s třídním kolektivem lze předcházet patologickým jevům ve skupině. (Čadilová, Žampachová, 2015, s. 110)

Klima třídy se dokonce řadí mezi podpůrná opatření, která mají za cíl přispět ke snadnějšímu zapojení žáka s PAS do kolektivu, vytvářet podmínky pro vzájemnou spolupráci, porozumění mezi žáky, bez snahy normalizovat žáka s PAS. Cílem tohoto podpůrného opatření je vytvoření takové atmosféry, ve které se vrstevnická skupina učí přijímat odlišnost, stává se tolerantnější a vnímavější k potřebám jiných.

Důležitým faktorem při práci se třídou je asistent pedagoga, jak jsme zmínili výše, který žákovi vytváří prostor při přiměřeném navazování kontaktů s vrstevníky. Asistent pomáhá žákovi v konkrétních situacích vystihnout správný čas k navázání kontaktu, např. když spolužáci provádějí aktivitu, ve které by žák mohl být úspěšný, žák je aktuálně odpočatý, klidný a jsou vytvořeny všechny předpoklady k úspěšnému zapojení a interakci se spolužáky. Žák má k dispozici něco, čím by mohl upoutat pozornost ostatních – zajímavou hračku, knihu. Současně asistent poskytuje podporu, jak a jakým způsobem do vztahu s vrstevníky vstoupit (vhodné oslovení, formulace, jak začít rozhovor, jak se zapojit do hry). Pokud se podaří žákovi s PAS zapojit mezi spolužáky a žák je aktuálně v kontaktu s vrstevníky úspěšný, je potřeba, aby asistent pedagoga sledoval průběh společné aktivity a ve chvíli, kdy žák začíná selhávat, mu pomohl, povzbudil a motivoval jej k další spolupráci. Stejně tak je důležité, aby asistent sledoval reakce spolužáků a případně s nimi hovořil o žákovi a vysvětloval jim důvody jeho odlišného chování. Pro rozvoj pozitivního klimatu ve třídě je důležitá podpora pedagogického týmu, který v rámci třídy pracuje. I přes veškerá opatření, zajištění informovanosti, může dojít k situacím, které nelze dopředu předvídat a musí se řešit ve chvíli, kdy problém nastane. V takových situacích je potřeba postupovat klidně a o problému otevřeně diskutovat s celým kolektivem. V případě, že k problému došlo v důsledku problémového chování žáka s PAS (afektivní, agresivní chování, nevhodné výroky, nepřiměřené emoční reakce, apod.), je potřeba rozebrat nepřiměřené chování s žákem individuálně, až po odeznění afektivního stavu, nejlépe druhý den. Na základě rozebrání situace a po stanovení scénáře přiměřeného chování pro další podobné situace je možné i za přítomnosti žáka seznámit s vyřešením problému celý třídní kolektiv. (Čadilová, Žampachová, 2015, s. 110-111)

3.3 Řešení problémového chování žáka s poruchou autistického spektra

Problémové chování se u osob s PAS vyskytuje zejména ve chvíli, kdy se děti ze svého pohledu dostávají do složité situace, kterou nezvládají, nerozumějí jí a nemají jiné prostředky k tomu, jak by své pocity sdělily, natož aby v takové situaci dokázaly požádat

o pomoc. V rámci problémového chování by se mělo eliminovat takové, které je pro žáka s PAS nebezpečné (sebezraňování), které je nebezpečné okolí, které narušuje učení a takové, které vylučuje žáka z kolektivu. Problémem může být konflikt mezi sociální dovedností a upřímností, osoby s PAS, především osoby s Aspergerovým syndromem, totiž nechápou pojem „milosrdná lež“, mohou být sociálně velmi naivní a neznávají nic jiného, než doslovný výklad situace a upřímnost za všech okolností. Nerozšifrují řeč těla, neumí rozeznávat společenská pravidla, nechápu souvislosti a kontext situace, vše berou doslovně. Nežádoucí chování dítěte vede pedagogické pracovníky instinktivně k trestu, který je však u dětí s PAS méně účinná metoda než redukce nežádoucího chování posilováním a zpevňováním (motivace, odměnový systém). Dítě s PAS trestu mnohdy nerozumí, naopak v něm vzbuzuje strach či agresivní reakce, které mohou přetrvávat i když už dítě trestáno není, což dlouhodobě ovlivňuje jeho chování vůči trestající osobě. Dítě s PAS může trest opakovat vůči sobě i vůči druhým. Velkou nevýhodou trestu je fakt, že nevytváří žádné jiné alternativní chování. V případě, že se pedagogický pracovník pro trest rozhodne, měl by dodržovat některé zásady při používání trestu. Nejdůležitější zásadou je, že všichni, kteří s osobou s PAS pracují, musí používat stejné výchovné prostředky, tedy i totožné formy odměn a trestů. Trest musí následovat ihned po nežádoucím chování, pokud se trest posune na pozdější dobu, často se stane, že žák neví, za co je trestaný a může se stát, že se v té době již věnuje chování neproblémovému a tím, že je v tuto chvíli použit trest, dosáhneme vlastně redukce tohoto žádoucího chování. Při redukci nežádoucího chování musíme vždy současně nabízet jiné alternativy chování, které vedou k dosažení žádoucího cíle vhodnějším způsobem. Možnosti alternativních přístupů mohou být: odměnový systém, sepsání dohody, restrikce (při nežádoucím chování udělat něco, co je žákovi nepříjemné, např. zakrýt oči v případě, že nemá rád tmou), rozbor situace a hledání vhodného řešení. (Vidlářová, Kubišová, 2017)

Doporučení, kterými lze předcházet problémovému chování u žáků s PAS jsou:

- jasně a stručně argumentovat,
- dávat najevo, že úzkost a obtíže akceptujeme a že jim rozumíme,
- nepodceňovat případné problémy, nebagatelizovat je,
- jednat upřímně, „na rovinu“, jinak si u žáka nezískáme důvěru,
- mít připravený náhradní plán pro případ, že bude situace pro žáka neúnosná,
- dodržovat nastavená pravidla (školní řád, třídní pravidla, pravidla v jednotlivých vyučovacích předmětech),

- povzbuzovat žáka,
- vymežit pro žáka jasné hranice,
- používání vhodné formy motivace,
- pro dorozumění s dítětem využívat např. deník emocí, slovník emocí, pojmový deník, zážitkový deník,
- při objasňování a řešení situace postupovat po dílčích krocích dle úrovně porozumění žáka. (Vidlářová, Kubišová, 2017)

V rámci prevence problémového chování je důležité měnit vnitřní spouštěcí mechanismy chování žáka, aby neměl potřebu využívat své naučené chování (např. nenutíme žáka kreslit, pokud víme, že to nesnáší). Snažíme se měnit vnější faktory, formou odměnového systému a učíme žáka alternativnímu chování, nabízíme zástupný předmět, zástupnou činnost, učíme žáka verbálně i neverbálně vyjádřit svou potřebu. Doporučuje se preventivně raději realizovat zdánlivě „zbytečná“ opatření, zejména při zásadních změnách (přechod z mateřské školy na základní školu, z prvního stupně na druhý), může se totiž stát, že to, co již žák běžně zvládá, nemusí zvládnout při změně, nedokáže přenést naučenou dovednost do nové situace, do nového prostředí, s jiným pedagogem (např. vizuální schéma jako je denní režim). (Vidlářová, Kubišová, 2017)

Při ovlivňování důsledků autistického chování můžeme využívat:

- pozitivní posilování (po žádoucím chování následuje odměna),
- negativní posilování (po žádoucím chování vynecháme činnost, která je pro žáka příjemná),
- podněcování (slovní povzbuzování)
- modelování (vzor – nápodoba žádoucího chování),
- řetězení (složitější úkoly rozdělíme do dílčích kroků, které si žák osvojuje postupně, vždy po upevnění předchozího),
- vyhasínání (přehlízíme negativní chování, např. nereagujeme na křik žáka, naší reakcí bychom mohli jeho chování upevnit),
- trest odmítnutím (zakážeme žákovi nějakou činnost, kterou má rád),
- trestný čas (jedná se o ohraničený časový úsek, kdy je žákovi odepřen nějaký pozitivní stimul, u dětí s PAS však musíme volit uvážlivě, např. u sociálně pasivního typu nebude trestem, abychom dítě zavřeli do uzavřené místnosti, dítě se totiž nesmí bát) (Vidlářová, Kubišová, 2017)

3.3.1 Záznam problémového chování

Problémové chování by se mělo zaznamenávat, zejména pro lepší pochopení, sledování spouštěcích mechanismů. Záznamy mohou být denní (formou tabulek, deníků asistenta pedagoga), dále záznamy konkrétních problémových situací, incidentů. Záznamová tabulka incidentu by měla obsahovat: datum, průběh chování, dobu vzniku problémového chování, délku trvání, co chování předcházelo, kdo byl přítomen, co žák dělal, jaká jsou stanovena opatření, kdo problémové chování zaznamenal. (Vidlářová, Kubišová, 2017)

Vosmik a Bělohávková (2010, s. 138) uvádí možný způsob rozboru problémového chování s žákem. Do přehledné tabulky, kterou tvoří žák sám, se napíše, jaký je problém, dalším krokem je návrh možných řešení, ke kterým se dopíše vždy pozitivní a negativní důsledky každého řešení, na závěr se vyberou nejlepší možná řešení problému.

3.4 Spolupráce s rodinou

Asistent pedagoga má k žákovi se SVP a jeho rodině mnohdy užší vztah, který je vytvářen již úvodním procesem zřízení místa asistenta pedagoga, které je vázáno na konkrétního žáka. U rodiny integrovaného žáka často vzniká mylná představa, že „dostali svého asistenta“. Na rozdíl od ostatních žáků ve třídě se zpravidla rodina s žákem se SVP, učitel i asistent pedagoga navzájem seznámí již před začátkem školního roku. Vztah a komunikace asistenta pedagoga s rodiči nejsou v právních dokumentech jasně definovány. Asistentům pedagoga se doporučuje, aby před vstupem žáka do školního prostředí ve spolupráci s učitelem přijímali informace z domácího prostředí týkající se podmínek a předpokladů školního výkonu a způsobu práce s dítětem, a na základě těchto informací mohli asistenti přispívat k tvorbě IVP. Asistent by měl být otevřený ke sdílení, informovat rodinu o psychosomatickém stavu žáka v době vyučování. (Morávková Vejrochová, 2015, s. 62)

Účinná spolupráce mezi rodinou a školou je u žáků s PAS zcela nezbytná a přispívá k efektivnímu vzdělávání. Spolupráce by měla být postavena na rovnoprávném, vzájemném vztahu zástupců vedení školy a jejich pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání žáka, a na zákonných zástupců žáka. Vztah by měl být založen na vzájemné důvěře, respektu a ochotě si naslouchat. Diktování podmínek, manipulace, kladení nereálných požadavků a vzájemné podceňování nepřispívá k úspěšné spolupráci a má negativní dopad na řešení problémů konkrétního žáka ve vzdělávacím procesu. Asistent pedagoga by měl vykonávat dohled na žákem s PAS, kontrolovat, zda si vše potřebné zapisuje do notýsku, případně jej upomene,

aby tak učinil. Asistent by měl konzultovat se všemi vyučujícími zadání úkolu, jeho plnění, poskytovat zpětnou vazbu a dohlížet na odevzdávání domácích úkolů. V kontaktu s rodiči žáka může být asistent pedagoga prostřednictvím e-mailu, mobilního telefonu, apod. (Čadilová, Žampachová, 2015, s. 42)

3.5 Deníky asistenta pedagoga

Deníky, které vede asistent pedagoga, by měly sloužit pro usnadnění komunikace s rodinou, pro lepší spolupráci s pedagogem nebo pro záznamy, jak se s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje. Mezi nejvíce používaný deník řadíme **pedagogický** (záznamový) **deník**, který slouží k pravidelným denním záznamům práce žáka a k záznamu o práci s žákem. Pedagogický deník by měl obsahovat datum/den, přehled vyučovacích hodin, přestávek, přesunů, záznam jednotlivé vyučovací hodiny a zhodnocení vyučovací hodiny. Nedílnou součástí by měl být záznam změn, které během dne nastaly (prostorové, časové, změny v rozvrhu, změny vyučujících), průběh a zhodnocení přestávek (zda potřebuje náplň, co během přestávek dělá, jak reaguje na spolužáky) a zhodnocení průběhu dne. Konkrétní příklady, které se mohou objevit v pedagogickém deníku jsou: zda žák přišel do školy včas nebo na poslední chvíli, důvod pozdního příchodu, kdo žáka do školy doprovázel, v jakém žák přišel rozpoložení, jak se choval, co dělal. Asistent pedagoga by se měl snažit zjistit důvody v případě špatného rozpoložení žáka. Dále jak žák zvládl šatnu, přesun do třídy, příchod do třídy, jak reagoval na spolužáky (v případě nepohody uvádět, kdo ze spolužáků byl ve třídě, co dělali, apod.). V pedagogickém deníku by se měly objevit i zdánlivě drobné poznámky typu, zda bylo ve třídě něco jinak, jak žák reagoval na příchod učitele (zaznamenal jej, nebo pokračoval ve své aktivitě dále), zda byl ve třídě někdo jiný, jakým způsobem si žák připravoval pomůcky na výuku (sám, potřeboval pomoc, odbíhal). Do deníku je vhodné zaznamenávat, jakým způsobem žák sledoval dění v hodině (jak dlouho dění sledoval, v jaké kvalitě, kdy sledovat přestal a z jakého důvodu, kolikrát se to během hodiny opakovalo, jaký byl výklad učitele, zda pouze verbální, nebo doplněný o vizuální podporu, zda byl výklad zdlouhavý, jestli žáka vyrušily nějaké podněty, zda musel být žák během hodiny motivován asistentem pedagoga, jak se žák zapojoval, apod.). Dále zaznamenáváme, zda žák porozuměl učivu, zda bylo potřebné provést rozfázování učiva, zda dokázal provést zápis (opis z tabule, diktovaný zápis, stíhal / nestíhal, případně, zda zápis prováděl asistent pedagoga). Dalšími záznamy mohou být, zda žák zvládá či nezvládá písemné a ústní zkoušení, zda potřebuje pomoc, zda stíhá orientaci při práci s učebnicí

nebo s pracovním listem, jestli je schopen pracovat ve dvojici (za jakých okolností, zda s kýmkoliv nebo pouze s vybraným spolužákem). Nedílnou součástí záznamů by mělo být, jak dítě reaguje na úspěch a neúspěch, svůj nebo spolužáků, jaké potřebuje kompenzační pomůcky, jak zvládá přestávky. V záznamech o práci s žákem by se mělo objevit: forma a stupeň dopomoci asistenta pedagoga (před vyučováním – šatna, chodby, během vyučování, o přestávkách, v tělocvičně, při hygienických úkonech, při akcích mimo školu, při nepohodě, při nevhodném chování, při neúspěchu). Jaké jsou formy motivace – kdy je potřeba žáka motivovat, jak často, jakou formou odměny (materiální, sociální, činnostní), kdo musí žáka motivovat (učitel, asistent pedagoga), jak byla motivace účinná či neúčinná. (Vidlářová, Kubišová, 2017)

Pro předávání informací mezi rodinou a školou slouží **informační deník**, který obsahuje převážně informace organizačního charakteru, důležité informace o průběhu dne (ve škole, doma), informace o zdravotním stavu žáka. Pro alternativní způsoby komunikace můžeme využívat **komunikační deník**, který lze využívat u částečně a méně srozumitelně mluvících žáků, kdy deník slouží jako podpora mluvené řeči nebo u žáků nemluvících, kdy slouží jako náhrada mluvené řeči. Forma komunikačního deníků musí vycházet z úrovně porozumění žáka, pro nejnižší úroveň komunikačního deníku se používají konkrétní předměty, dále zástupné předměty, fotografie, obrázky, symboly (např. piktogramy) a nakonec psaná slova (věty). **Zážitkový (prožitkový) deník** má za cíl zvizualizovat zážitky žáka z domova, ze školy, z výletu, z návštěvy. Zážitkový deník by měl obsahovat informace typu kde jsem byl, s kým jsem tam byl, co tam bylo, co se stalo, co se mi líbilo, co jsem prožíval. Cílem je pomoc k rozvoji funkční komunikace, nutností je spolupráce rodiny a školy.

K rozvoji pojmové zásoby a zvyšování porozumění slouží **pojmový deník**. Může upevňovat a pomáhat vybavovat si nové pojmy, také pomáhá k rozvoji komunikačních dovedností, posiluje mezipředmětové vztahy a pomáhá při generalizaci. Pojmový deník by měl obsahovat: obrázek nebo obrázky téhož pojmu, samotný pojem, vysvětlení, popis pojmu, situační obrázky, použití ve větě, případně pojem v cizím jazyce. (Vidlářová, Kubišová, 2017)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

V následující kapitole se zabýváme designem výzkumného šetření, definujeme cíle výzkumu, vymežujeme výzkumné otázky, výzkumný soubor, techniku sběru dat a prezentujeme analýzu získaných dat.

4.1 Vymezení výzkumného problému

Výzkumný problém byl zvolen na základě osobních zkušeností autora s prací s osobami s PAS a také na základě faktu, že sociální pedagog může působit v rámci rezortu MŠMT na pozici asistenta pedagoga. Domníváme se však, že asistenti pedagoga nejsou hlouběji připravováni na práci s žáky s PAS i přesto, že je tato práce velmi specifická a odlišná, než u jiných žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

V teoretické části diplomové práce jsme se zabývali poruchami autistického spektra, vymežili jsme práci asistenta pedagoga a jeho specifické činnosti týkající se práce s žáky s poruchou autistického spektra. Na základě teoretických poznatků jsme chtěli získat informaci od samotných asistentů pedagoga, kteří jsou v každodenní interakci se žáky s PAS. Hlavním záměrem našeho výzkumného šetření je zjistit názory asistentů pedagoga a odhalit tak specifika, která vyplývají z práce s žáky s poruchou autistického spektra.

4.2 Vymezení výzkumných cílů

Pro vymezení výzkumných cílů definujeme hlavní výzkumný cíl, ze kterého vyplývají dílčí výzkumné cíle.

Hlavní výzkumný cíl

Zjistit specifika práce asistentů pedagoga, kteří pracují s žáky s poruchou autistického spektra (PAS).

Dílčí výzkumné cíle vymežujeme následovně:

- 1) Zjistit, jaké metody práce využívají asistenti pedagoga při práci s žáky s PAS.
- 2) Zjistit, jaké základní principy práce s žáky s PAS asistenti pedagoga znají.
- 3) Zjistit, jaké mají asistenti pedagoga povědomí o diagnóze PAS.
- 4) Zjistit, jakým způsobem řeší asistenti pedagoga problémové chování u žáků s PAS.
- 5) Zjistit, jakým způsobem probíhá práce s třídním kolektivem, která by vedla k lepšímu začlenění integrovaného žáka s PAS.

- 6) Zjistit, jakým způsobem se asistenti pedagoga podílí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu žáka s PAS.
- 7) Zjistit, jakým způsobem probíhá komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka.
- 8) Zjistit, jaké jsou možnosti respondentů při jejich profesním růstu (supervize, odborné kurzy zaměřené na problematiku PAS)?
- 9) Zjistit, jak vnímají asistenti pedagoga podporu ze strany učitelů.
- 10) Zjistit, jak vnímají asistenti pedagoga podporu ze strany vedení školy.

4.3 Vymezení výzkumných otázek

Výzkumné otázky, které jsme stanovili pro náš výzkum, vyplývají z výše uvedených výzkumných cílů. Opět jsou rozděleny na hlavní výzkumnou otázku a z ní vyplývající dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka

Jaká jsou specifika v práci asistentů pedagoga při interakci s žáky s poruchou autistického spektra (PAS)?

Dílčí výzkumné otázky

- 1) Jaké metody práce využívají asistenti pedagoga při práci s žáky s PAS
- 2) Jaké základní principy práce s žáky s PAS asistenti pedagoga znají?
- 3) Jaké mají asistenti pedagoga povědomí o diagnóze PAS?
- 4) Jakým způsobem řeší asistenti pedagoga problémové chování žáků s PAS?
- 5) Jakým způsobem probíhá práce s třídním kolektivem, která by vedla k lepšímu začlenění integrovaného žáka s PAS?
- 6) Jakým způsobem se asistenti pedagoga podílí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu žáka s PAS?
- 7) Jakým způsobem probíhá komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka?
- 8) Jaké jsou možnosti respondentů při jejich profesním růstu (supervize, odborné kurzy zaměřené na problematiku PAS)?
- 9) Jak vnímají asistenti pedagoga podporu ze strany učitelů?
- 10) Jak vnímají asistenti pedagoga podporu ze strany vedení školy?

4.4 Výzkumný soubor a technika sběru dat

Výzkumným souborem jsou pedagogičtí pracovníci, konkrétně asistenti pedagoga, kteří pracují s žáky s poruchou autistického spektra. Pro výběr respondentů jsme zvolili záměrný výběr s ohledem na úzkou specifikaci výzkumného souboru. Vzhledem ke zvolenému tématu jsme oslovili asistenty pedagoga, kteří jsou v interakci s žáky s poruchou autistického spektra.

V souladu s výzkumným problémem a cíli práce jsme se rozhodli pro kvalitativní výzkumné šetření. Jako techniku sběru dat jsme zvolili rozhovor, který probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru.

Rozhovor je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom usměrňovat další průběh kladení otázek. (Skalková a kol., 1983 in Gavora, 2000, s. 110)

Pro výzkumné šetření jsme záměrným výběrem kontaktovali asistenty pedagoga v okrese Zlín, kteří pracují s žáky s poruchou autistického spektra, jež jsou zároveň klienty organizace Za sklem o. s., která pracuje s touto cílovou skupinou.

Rozhovory s respondenty probíhaly buď v prostorách organizace Za sklem, nebo v prostorách zvolených samotnými respondenty (např. kavárna, škola). Průběh rozhovorů byl nahráván na diktafon. Na začátku rozhovoru byli respondenti seznámeni s účelem rozhovoru a s obsahem a cílem této diplomové práce. Respondenti byli ujisti o tom, že získané informace slouží pouze pro účely diplomové práce a účast v rozhovoru je zcela anonymní. Celkem se uskutečnilo 6 rozhovorů. Otázky, které byly respondentům kladeny, jsou přílohou této práce.

4.5 Analýza dat

Pro analýzu dat jsme zvolili metodu zakotvené teorie, která představuje sadu postupů pro vedení kvalitativního výzkumného šetření zaměřeného na vytváření nové teorie. Při analýze dat jsme dodrželi základní procesy zakotvené teorie. Nejprve proběhl sběr dat formou polostrukturovaných rozhovorů s účastníky výzkumu, dále otevřené kódování získaných dat, které vedlo k vytvoření základních kategorií a následně konstruování teorie na základě vytvořených kategorií. (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 84)

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole prezentujeme výsledky výzkumného šetření. Nejprve představujeme jednotlivé kategorie, které vzešly z otevřeného kódování, poté seznamujeme s navrženým paradigmatickým modelem. Interpretaci dat doplňujeme citacemi odpovědí účastníků výzkumu, které jsou pod označením (R1 – R6), což značí číslo respondenta.

5.1 Kategorie

Otevřeným kódováním a hledáním společných témat byly vytvořeny následující kategorie:

Tandem asistent – učitel

Jinakost

IVP jako živý materiál

Papír pro papír

Metodika jako „berlička“

Podpora ušitá na míru

Třída ve třídě

Za kým pro radu?

Rodič – partner pro integraci

Maličkost spouštěcím mechanismem

5.1.1 Tandem asistent – učitel

Kategorie byla vytvořena na základě následujících vybraných kódů: shoda asistent – učitel, nepodpora dalších pedagogů, chápající třídní učitel, já vím – učitel neví, znalost problematiky učitelem, přijetí názorů asistenta pedagoga, asistent – prostředí, učitel a znalost dítěte, povahové splnutí, štěstí na učitele.

Práce v tzv. tandemu asistent pedagoga a učitel je nezbytnou součástí kvalitní integrace dítěte s poruchou autistického spektra do běžných tříd. Asistenti pedagoga se shodují na tom, že pedagogičtí pracovníci mnohdy nemají zkušenosti v práci s žáky s PAS a taky, že (R1): „*spousta z nich to nechce akceptovat, ... a když už to akceptují, tak zase řeknou, že neví, jak ho mají hodnotit.*“ Velkou roli ve spolupráci asistenta pedagoga s učitelem hraje povahové splnutí. (R4): „*Tak já mám pocit, že je to hlavně o tom, jak ti dva lidi si sednou,*

... už i učitelé se pomalinku učí, jo, ten asistent pomůže i mně, protože se to furt bere, jako že jsou asistenti toho dítěte, i když my jsme asistenti pedagoga.“ Dále ve spolupráci hraje roli, na kolik pedagog akceptuje diagnózu žáka. (R5): „Tady záleží, na koho narazíte, v první řadě musí ten pedagog to dítě akceptovat, setkala jsem se i s názory, že autismus je smyšlená diagnóza pro nevychované děti, pokud by to učitelé měli nastavené takhle, tak s tím se pak špatně pracuje.“ Odpovědi asistentů pedagoga se shodují v tom, že pedagog má na starost chod celé třídy, mnoho povinností s vyplňováním papírů, příprav do výuky a stává se, že povinností, které jsou nad rámec běžné vyučovací hodiny, přenechávají asistentům pedagoga a dále se o integrovaného žáka nezajímají. Účastníci výzkumu spatřují problematickou oblast ve výuce na druhém stupni, kde se pedagogičtí pracovníci střídají. (R4): „... ale na tom druhém stupni přibude víc učitelů, jiné předměty a to už je velký problém., ... že vám není ten učitel schopný říct, co se budete, jak se budete připravovat, na co se máte připravit.“ Asistent pedagoga je v rámci vyučování s žákem po celou dobu, často s ním tráví čas od předání dítěte rodičem, o přestávkách, až po odevzdání dítěte domů. Pro spolupráci se školským poradenským zařízením, které má na starost většinou třídní učitel, je nezbytné, aby samotný pedagog znal integrované dítě, znal jeho silné a slabé stránky a nenechával tuto povinnost pouze na asistentovi pedagoga. (R4): „... aby byl schopný tomu SPC prezentovat, jak to dítě pracuje.“

5.1.2 Jinakost

Kategorie vznikla na základě těchto vybraných kódů: projevy poruch autistického spektra, specifická diagnóza, každý jsme jiný, problém se změnou, nepochopení sociálních situací, nepochopení humoru, problematická komunikace, vysvětlování, intuitivní práce, mnoho podnětů, odlišnost.

Kategorie „jinakost“ zahrnuje projevy žáků s poruchou autistického spektra tak, jak je vnímají asistenti pedagoga. (R6): „... je hodně komunikativní, má problém s doslovným chápáním, ... uvědomuje si svou jinakost.“ (R1): „... dítě tak nějak nechápe nebo nerozumí tomu, co kolem sebe vidí, nebo nějaké situace nebo nerozumí instrukcím, co jim říkáte.“ (R2): „... chybí ta sociální interakce, ... má problémy s komunikací, s lidmi okolo sebe, se spolužáky, problémy v tělesné výchově.“ (R5): „neumí zpracovat více podnětů najednou.“ Dále můžeme jinakost pojímat jako odlišnost od práce s žáky s jinými specifickými potřebami (R5): „Obecně bych řekla, že je to naprosto odlišná diagnóza od všech jiných. I ta práce je potom úplně o něčem jiném. Tyto děti vnímají svět naprosto odlišně. Vidím tam

velký problém v nepochopení běžných situací, nepochopení mluveného slova, ironie...“

Asistenti pedagoga spatřují velký rozdíl v práci s žáky s PAS v porovnání s prací s žáky s jinou diagnózou (R1): *„Myslím si, že třeba dítě, které má tělesný hendikep, tak prostě mu to jednodušeji vysvětlíte, než tomu dítěti s PAS.“*

Jinakost osob s poruchou autistického spektra lze spatřovat ve specifčnosti této diagnózy, ale také v jinakosti každého žáka, asistent pedagoga by měl být nápomocen při integraci žáka, při zvládání a překonávání jeho jinakosti v každodenním školním vyučování. (R4): *„... proto tam ten asistent v podstatě slouží, aby to nějak korigoval.“*

5.1.3 IVP jako živý materiál

Tato kategorie je vytvořena na základě následujících kódů: vznik IVP, ohled na názor asistenta, revize IVP, úprava obsahu učiva, IVP bez revize, aktivní tvorba IVP, IVP jako „berlička“.

Za tvorbu individuálního vzdělávacího plánu zodpovídá třídní učitel, asistent pedagoga však může mít velmi podnětné připomínky (R4): *„U nás ve škole máme to štěstí, že se můžeme aktivně podílet a víceméně je to IVP na nás.“* (R5): *„Ano, musím říct, že třídní učitelka dá na můj názor, přece jenom jsem s tím dítětem neustále, ... takže naše třídní učitelka je naopak ráda, že do IVP napíšu nějaké své připomínky.“* (R6): *„No, IVP tvoří učitelka, ale samozřejmě to vždy konzultujeme.“* Výpovědi asistentů pedagoga se převážně shodují v tom, že jsou nápomocni při tvorbě IVP integrovaného žáka (R2): *„... vždy jsem k tomu povolána i já, jako asistent a můžu k tomu říct své nějaké poznatky.“*

Individuální vzdělávací plán by měl být jakýmsi „živým materiálem“, se kterým by se mělo pracovat, zde se výpovědi asistentů pedagogů liší. (R1): *„Tak u nás moc ta revize nefunguje, jako že by se k tomu někdo vracel, ... prostě je zavřený u výchovné poradkyně.“* Na rozdíl od jiné školy, kde opravdu IVP berou jako „živý materiál“ (R4): *„... pak se s ním pracuje, ... jakože do toho různě vkládáte, upravujete, což je úžasná věc, že člověk je chráněný tím IVP.“* (R6): *„... neměl by být jen zavřený v šuplíku.“*

Revize IVP by měla probíhat průběžně a měla by být v kompetenci jak třídního učitele, asistenta pedagoga, tak i vedení školy. (R2): *„U nás ve škole, ... jsou děti hodně sledovány, jestli jim tady ty plány podpory pomáhají, jestli to má nějaké výsledky.“*

5.1.4 Papír pro papír

Tato kategorie je vytvořena z následujících vybraných kódů: možnost vzdělávání, nedostatek kurzů v problematice PAS, sebevzdělávání, metodické vedení asistentů pedagoga, sdílení zkušeností, práva asistentů, kurz – jedu za lektorem.

Kategorie „papír pro papír“ pojednává o kurzech určených asistentům pedagoga, které jsou mnohdy zaměřené pouze obecně a nereagují na potřeby těchto pracovníků. Kurzů zaměřených pouze na problematiku PAS je nedostatečný počet (R1): „... *celé ty tři roky jsem se snažila najít nějaký kurz, ... nebo že by vůbec třeba i těm učitelům neuškodilo jít taky na takový kurz, ... bylo by super slyšet to od někoho vzdělanějšího, než od asistentky.*“ (R4): „*školení jako samy o sobě nám nedávají nic, ... ale ty zkušenosti lidí, ... a to je pro nás nejvíc přínosné.*“ (R6): „... *problém je, že moc dobrých kurzů na autismus není, ... chybí prakticky zaměřené kurzy.*“

V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je povinnost účastnit se akreditovaných kurzů MŠMT, seminářů, workshopů (R3): „*Vedení naopak vyžaduje, abychom si kurzy hledali, ... byla jsem na spoustě různých kurzů, ... sama jsem připravila pro kolegy seminář ohledně jednak strukturovaného učení a jednak vztahu asistenta s učitelem.*“

Nejúčinnějším prostředkem vzdělávání by bylo organizované neformální setkávání asistentů pedagoga, kteří pracují s žáky s PAS (R4): „*že by to bylo lepší, kdyby třeba se nějak scházelo.*“

Nedílnou součástí práce je i sebevzdělávání (R3): „... *zaujalo mě to, takže jsem se snažila v tom vzdělávat.*“

5.1.5 Metodika jako „berlička“

Tato kategorie je vytvořena z následujících kódů: metodiky pro práci, principy práce s žákem s PAS, intuitivní práce, využití struktury, vizualizace, individualizace, výběr metod práce, metoda strukturovaného učení, nemožnost zobecnění metodik, alternativní metody.

Tato kategorie přibližuje metody práce, které asistenti pedagoga využívají v práci s žáky s PAS. Různé metodiky jsou pro asistenty spíše takovou „berličkou“, která vysvětluje, že neexistuje jednotná metodika pro práci, která by byla zobecnitelná na všechny žáky s PAS. Z výpovědí asistentů pedagoga vyplývá, že si svoji metodu tvoří na základě různých poznatků. Velká rozmanitost poruch autistického spektra neumožňuje zobecnit metodiky,

protože (R2): „... je to velmi specifické u každého toho dítěte.“ (R4): „... víceméně člověk se sice nějaké té metodiky chytne a přizpůsobí tomu žáku, ... ty děti jsou tak individuální, že tam se o nějaké metodice ... „ (R6): „... žádná metodika nebude platit na všechny děti.“ Metody práce se nemusí vztahovat pouze k obsahu či objemu učiva, asistenti pedagoga mají často nelehký úkol i při objasňování sociálních situací (R5): „... máme třeba takové kartičky, na kterých jsou určité sociální situace, ... snažím se mluvit i o těchto věcech.“

U definování obecně využívaných metod práce s žáky s PAS se asistenti pedagoga relativně shodují. (R2): „... určitě struktura, ... to jsem si osvědčila u obou dětí, se kterými jsem pracovala.“ (R1): „... tak hodně věci znázorňovat, vysvětlovat dopředu, zjednodušovat.“ (R3): „... spíš to strukturované učení aplikuju, ... vizualizace, ... individualizace, všechno rozkouskovat, zviditelnit.“ (R4): „Hodně jsme používali názornost, strukturu a takové ty věci, které patří obecně k autismu.“ (R6): „... podporovat formou vizualizace, prostě ty věci nějakým způsobem zviditelnit, ... využíváme metodu strukturovaného učení.“ Žáci s PAS potřebují mít jasno v tom, co je přes den čeká, rozvrh hodin ve škole je proto ideální, jelikož strukturuje žákovi čas, ale již nestrukturuje průběh jednotlivých vyučovacích hodin, zde záleží na asistentovi pedagoga, jakým způsobem žákovi pomůže v uchopení struktury jednotlivých hodin. (R5): „... tyto děti potřebují přesně vědět, co je čeká, co se bude dít, bez toho jsou hodně zmatené, je to pro ně neuchopitelné.“ Je zřejmé, že asistenti pedagoga nejčastěji využívají metodu strukturovaného učení, jejíž principy jsou strukturalizace, individualizace, vizualizace a motivace.

Cílem práce asistentů pedagoga by mělo být postupné vedení žáka k jeho samostatnosti (R3): „... vidím, že to má efekt, a že to pomáhá toho člověka osamostatnit se.“ Při práci s žáky s PAS se nesmí opomíjet vhodná motivace (R6): „... hodně důležitá je motivace, pokud žák, se kterým pracuji, nevidí smysl v dané aktivitě nebo úkolu, tak to prostě dělat nebude.“ Vhodná forma motivace je velmi individuální, ostatně jako veškerá práce s žáky s PAS (R6): „... máme takovou tabulku, kde získává smajlíky, za určitý počet smajlíků si pak může vybrat odměnu, většinou ve formě činnosti.“

5.1.6 Podpora ušitá na míru

Tato kategorie je vytvořena z následujících kódů: specifická práce, návod nedostanete, ušit na míru, rozkrokovat jednotlivé pokyny, integrace jako běžná součást škol, stále něco nového, specifická práce, kvalitní integrace.

V odborné literatuře se píše o individuálním přístupu k jednotlivým žákům s PAS, což je patrné i z výpovědí asistentů pedagoga. (R2): „... každé dítě potřebuje úplně něco jiného a je to velmi individuální, i vlastně přístup k nim je hodně odlišný.“ (R3): „... a ušít tomu kterému dítěti na míru.“ (R6): „... hodně věci přizpůsobovat na míru tomu žákovi.“

Ušít podporu na míru individuálním potřebám žáka zní jednoduše, ale (R5): „... někdy pracujete tak trošku intuicí, nikdo vám moc neřekne, jak přesně to udělat.“ Pedagogové se mnohdy nesnaží přizpůsobit potřeby individualitě žáka (R2): „... už to berou tak nějak jakože samozřejmost.“ A samozřejmě, že metoda, která platí na jednoho žáka, nemusí platit u druhého (R4): „ten první chlapec reagoval bezvadně, ... a u toho druhého to zas nefungovalo.“ (R4): „Člověk něco vytvoří, přejdete k jinému dítěti a s elánem jako skočíte do toho a přijdete na to, jako tady to nefunguje.“

5.1.7 Třída ve třídě

Kategorie vznikla na základě těchto kódů: jak to dětem vysvětlit?, spolužák – ochránce, porad' si sám, co nejvíc začlenit, povědomí spolužáků o PAS, pomoc spolužáků, spolužáci neví, intenzivní práce se třídou, otevřená diskuze, nezávislost na asistentovi.

Kategorie „třída ve třídě“ značí, že mnohdy je práce asistenta pedagoga s integrovaným žákem oddělena od běžného chodu třídy. (R4): „... akorát tady jsme se v podstatě oddělili na začátku první třídy.“ Je potřeba seznamovat spolužáky žáků s PAS s touto jinakostí. Co mohou tedy asistenti pedagoga udělat pro to, aby spolužákům žáka s PAS pomohli v pochopení této jinakosti? (R2): „... děti v té komunikaci třeba s ním jsou velmi vstřícné, pomůžou, když je potřeba, ... k mému překvapení jsou prostě některé děti ve třídě schopné mu prostě pomoci, aniž bych k tomu já musela přistoupit, ... u tohoto žáka, .. se to začlenění podařilo velmi dobře.“

Někdy si děti umí s jinakostí svých spolužáků poradit sami, ale jindy je zapotřebí systematická práce (R5): „Já bych moc chtěla, aby se se třídou pracovalo nějak systematicky, ale zatím to moc nejde.“ (R3): „... se třídou jsme pracovali od první třídy, kdy tam integrovaný žák byl, ... pracovali tím každodenním stykem, kdy jakýkoliv náznak nějakého konfliktu nebo nepochopení ze strany dětí se řešil ihned, nenechávalo se to vyšumět.“ Důležitou součástí při práci s dětmi je přizpůsobovat vysvětlování „jinakosti“ věku (R3): „... jinak děti chápou v první třídě, jinak ve třetí třídě a jinak pářáci, kdy už nastupuje puberta, ... mají takovou tu touhu po spravedlnosti.“ (R5): „... se třídou jako takovou nikdo nepracuje, to je spíše na mně, když vidím, že těm dětem by fakt pomohlo málo,

... povykládat o této poruše, ... oni vidí, že má nějaké problémy, ... ale okolí moc chápající není.“

Jako vhodná metoda pro práci se třídou se jeví otevřená diskuze (R3): „... *když integrovaný žák třeba nebyl ve škole a s třídou si o tom otevřeně povídala a řekli jsme si, co a jak a ty děti pochopily, že to ten žák taky nemá lehké.*“ (R4): „*Letos se nám podařilo, ... že jsme šli bokem a paní učitelka to dětem vysvětlila, ... a to chování se obrátilo o sto procent*“ Ale ne vždy vědí asistenti pedagoga, jak na to (R4): „... *nikdo těm dětem nevysvětlil, proč to dítě má asistenta a proč to dítě má úlevy na určité věci, proč nemusí dělat tolik úkolů, jako oni ... to je další problém, který vidím.*“ (R4): „... *my jsme se vždy snažili ... to dítě začlenit, nějakým způsobem.*“ (R5): „... *tak tady vidím kámen úrazu.*“

Pro práci s třídním kolektivem lze využít např. třídnické hodiny (R6): „... *na třídnických hodinách jsme párkrát měli takové povídání o Aspergerově syndromu, kdy dokonce sám žák sdělil ostatním dětem, jak některé věci má, co mu vadí.*“

5.1.8 Za kým pro radu?

Následující kategorie vznikla z těchto kódů: odborná pomoc, rada, ředitel se snaží, ale neví, mám se na koho obrátit, vedení školy nakloněné k integraci, zkušenosti s PAS, spolupráce asistent – SPC, touha po názorných ukázkách práce, školní speciální pedagog.

Tato kategorie ukazuje, na koho se mohou asistenti pedagoga obrátit, když potřebují pořešit aktuální situaci žáka. Speciálně pedagogická centra jsou zahlcena administrativní činností, jsou spíše nápomocna při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. V případě potřeby se na ně mohou asistenti pedagoga obracet buď telefonicky, nebo emailem. (R1): „... *když máme jakýkoliv problém, ... tak jí můžu napsat a ona mi obratem emailem odepíše.*“

Speciálně pedagogická centra mohou dávat konkrétní doporučení pro práci s žáky s PAS (R1): „... *když přijde, tak nám ukáže nějaké pomůcky.*“ (R3): „... *pracovnice SPC přijíždí dvakrát ročně, ... můžeme být ve styku prostřednictvím mailů, telefonů, ... když by byla nějaká akutní situace, což už se stalo.*“

Někteří asistenti pedagoga však nemají pozitivní zkušenosti s SPC (R4): „... *ale bohužel jsme dostali mladou paní, která se teprve zaučovala a byl velký problém s komunikací, ... ve chvíli, kdy jsme měli nějaký problém, nebylo se možné domluvit telefonicky, emailama, ... takže jsme si dali žádost, že k nám bude jezdit každé dva měsíce, ... ale tam nějaká velká podpora nebyla, takže nám v podstatě nikdy neporadila.*“

Ve škole mohou být nápomocni i školní psychologové, speciální pedagogové, výchovní poradci, avšak ne vždy dokáží poradit v problematice PAS (R1): „... *paní výchovná poradkyně, ... ta má hodně negativní postoj vůči žákovi, ... speciálního pedagoga máme teď, ... naštěstí to má paní učitelka, která má taky autistického syna, ... takže to hodně konzultujeme.*“ (R2): „... *tím, že funguje speciální pedagog, tak většinou tady ta komunikace s tím speciálním centrem je přes něho.*“

Nedílnou součástí integrace žáka s PAS je ochotné vedení k řešení problémů, ke komunikaci s pedagogickými pracovníky (R3): „*bez toho by to nešlo.*“

5.1.9 Rodič – partner pro integraci

Tato kategorie byla sestavena na základě následujících kódů: snaha rodičů, komunikační deník, každodenní komunikace, nezbytná výměna informací, neustálý kontakt s rodiči, zpětná vazba od rodičů, akutní řešení problémů, útky od problémů, vážnoucí komunikace.

Rodina integrovaného žáka je nedílnou součástí kvalitní spolupráce. Všichni asistenti pedagoga se shodují v nepostradatelnosti každodenní komunikace s rodiči. (R3): „*jakýkoliv problém ihned řešíme.*“ Komunikace může probíhat formou písemnou (R3): „*prostřednictvím emailů, telefonů, komunikačního deníku, ... jakýkoliv problém ihned řešíme,*“ nebo osobním kontaktem (R4): „... *že jsme si dítě předávali osobně, což je bezvadná věc, že vy se dozvíte, v jaké náladě to dítě přijde, ... a řeknete, co jste přes ten den dělali, ... ale přesto všechno jsme vedli nějaký deník.*“

Asistenti pedagoga se shodují, že nejúčinnější formou každodenní komunikace s rodiči žáka je využívání tzv. komunikačního deníku. (R5): „... *komunikační deník se nám hodně osvědčil, ... dá se z toho vyzorovat, co mohlo předcházet problémovému chování.*“ I když ne vždy rodiče denně spolupracují a píší své postřehy do komunikačního deníku. (R4): „... *bylo to se zpětnou reakcí, ... ne vždycky se podívali do toho deníku.*“

I v tomto případě, při spolupráci asistenta pedagoga s rodinou hraje významnou roli povahová stránka obou stran, ne vždy může spolupráce fungovat bezproblémově (R4): „*protože domluvit se a dělat toho prostředníka je strašně těžké, ... toto je asi takové největší úskalí.*“

5.1.10 Maličkost spouštěcím mechanismem

Tato kategorie vzešla z následujících kódů: spouštěče problémového chování, prevence problémového chování, formy problémového chování, řešení problémového chování,

afekty, detektivní práce, vztekání, odchod ze třídy, strach žáka z neúspěchu, neznámý spouštěč, problémové přestávky.

Maličkost je zde pojímána ve smyslu spouštěče problémového chování. Mnohdy je zjišťování spouštěcích mechanismů problémového chování „detektivní prací“ a mnohdy postrádá racionální vysvětlení.

Asistenti pedagoga vnímají problémové chování jako (R5): „*odmítání činnosti, ... pak se vzteká, ... krade věci, ... začala schovávat sešity po škole.*“ (R1): „*... třeba hodně teď sprostě mluví, ... agrese vůči ostatním.*“ (R3): „*problémové chování se projevovalo různými formami, ... někdy to byl pláč a úzkost, někdy protest pracovat, ... vykřikování nebo upozorňování na sebe.*“ (R4): „*... odmítl pracovat, zasekl se nám.*“ (R6): „*... problémové chování je pak ve formě afektivních záchvatů, kdy třeba leží na zemi a vzteká se.*“ Problémové chování však nemusí být nutně ve formě vztekání, afektů či nespolupráce, jako problémové chování můžeme vnímat i „uzavírání“ žáka (R2): „*... spíš se prostě stáhne do sebe a řeší si to tak nějak sám v sobě.*“ Za problémové chování můžeme považovat např. nezvládnutí prohry (R3): „*nesnášel neúspěch, byl strach z neúspěchu, strach ze selhání, ... byl problém, když ho děti předběhly, ... s tím vším jsme museli pracovat, předcházet tomu, nastavit nějak ten systém, aby k tomu nedocházelo.*“

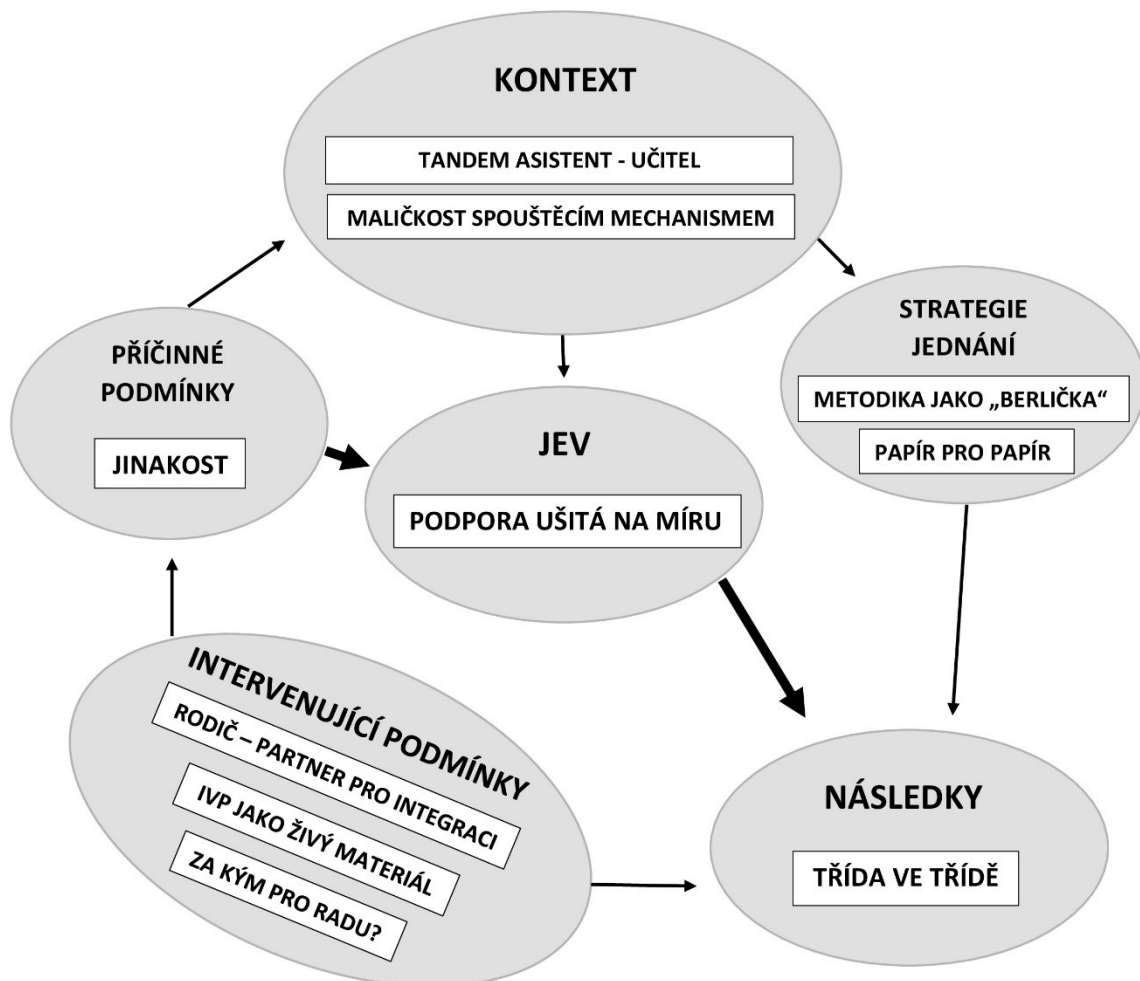
Při práci s žáky s PAS je velmi náročné rozpoznat spouštěče problémového chování, ale je důležité (R3): „*... předcházet tomu, nastavit ten systém tak, aby k tomu nedocházelo.*“ Asistenti pedagoga mají snahu problémovému chování předcházet, a to při využívání různých metod, které považují za účinné při předcházení tomuto chování. (R3): „*Snažíme se mu předcházet, snažíme se působit preventivně, aby ani nenastávalo.*“

Spouštěčem problémové chování opravdu může být maličkost, pro běžného člověka nepochopitelná (R4): „*... stačilo špatně napsané písmenko, ... šel okamžitě do takové té agrese, kdy jsme museli opustit místnost, ... takže tam byl spouštěč detail, kterého si člověk ani nevšiml.*“ Problémové chování může být také důsledkem náhlých změn, které naruší rituál a řád výuky, nebo i celého dne (R1): „*když je nějaká ta změna prudká, ... že učitel udělá něco jinak, než on je zvyklý.*“ Asistenti pedagoga také popisují, že problémové chování může být reakcí na přesycenost okolními podněty (R5): „*... z toho pak pramení stres a když to dítě neumí jinak vyřešit, prostě to udělá po svém.*“ Ne vždy je však možné zjistit, kvůli čemu u žáka problémové chování nastalo (R4): „*... v podstatě jsme na to nepřišli.*“

Jako řešení problémového chování vidí asistenti pedagoga snížení počtu požadovaných úkolů, zjednodušení zadání, rozkrokování pokynů. Nezbytné je také posilování sebevědomí žáka, posilovat pocit, že „on to zvládne“. Osvědčilo se řešit problémové chování až po jeho odeznění.

5.2 Shrnutí a paradigmatický model výzkumu

Jednotlivé kategorie vytvořené na základě otevřeného kódování jsme spojili a vznikl tak paradigmatický model výzkumu (Obrázek 1), který představuje celkové schéma specifik práce s žáky s poruchou autistického spektra.



Obrázek 1: Paradigmatický model výzkumu

Ústřední myšlenou specifik práce asistenta pedagoga s žáky s poruchou autistického spektra je **podpora „ušitá na míru“**. Základní myšlenou práce s žáky s PAS, která vychází

z metody strukturovaného učení, je individualizace ve smyslu přizpůsobení podmínek, metod práce individuálním potřebám a projevům žáka. Neexistuje jednotná metodika, která by pojednávala o jediném možném způsobu práce. Příčinnou toho, že metody práce se musí přizpůsobit každému dítěti zvlášť, je **jinakost**. Jinakost zde chápeme nejen ve smyslu, že každý žák s PAS je jiný, ale také v jedinečnosti této diagnózy. Poruchy autistického spektra postihují triádu oblastí, ve kterých má žák problémy, jsou jimi komunikace, sociální interakce a v neposlední řadě představitost, zájmy, stereotypní činnosti. Jinakost chápeme i ve smyslu „jinakosti práce“, jelikož asistenti pedagoga nejsou systematicky připravováni na interakci s žáky s PAS.

Vlivem jinakosti a důsledkem podpory odpovídající individuálním potřebám žáka nám může vznikat „**třída ve třídě**“ neboli oddělení žáka s PAS z třídního kolektivu. Cílem pedagogických pracovníků a především asistentů pedagoga by mělo být začleňování žáka s PAS do kolektivu. Mnozí spolužáci neví, co problematika PAS znamená, nikdo s nimi systematicky nepracuje, pokud nejsou na svého spolužáka zvyklí od počátku školní docházky. K lepší integraci žáka s PAS by přispělo zvýšení povědomí o této problematice formou otevřené diskuze a systematické práce se třídou. Pedagogičtí pracovníci sami tápou v problému, jak to dětem vysvětlit? Každodenním stykem třídního kolektivu s žákem s PAS může docházet k mnoha pozitivním situacím, např. kdy spolužáci žáka s PAS brání, ochraňují, pomáhají, ale také k rozporům, žárlivosti na asistenta pedagoga, nepochopení, proč má žák s PAS takové úlevy.

Kontextem podpory „šité na míru“ je **tandem asistent – učitel**, což je jedna ze základních podmínek pro přípravu vhodné podpory žáka. Při jejich spolupráci je nutné osobní porozumění. Stává se, že asistenti pedagoga znají žáka s PAS lépe, než učitel. Velkou roli ve spolupráci hraje znalost konkrétního žáka, znalost problematiky PAS, i do jaké míry učitel akceptuje názory asistenta pedagoga. Při sestavování podpory žáka hraje svou roli také problémové chování, které je mnohdy nedílnou součástí problematiky PAS. **Maličkost spouštěcím mechanismem** problémového chování bývá mnohdy nepochopena, nejen ze strany pedagoga, ale i asistenta pedagoga. Důležitou součástí podpory je prevence problémového chování a ujasnění strategií jeho řešení. Zde je také nutná tandemová spolupráce učitele a asistenta. Problémové chování se může projevovat ve formě afektivních záchvatů, agresivního chování, braní věcí, ale také uzavřením se do sebe nebo odmítáním práce. Při řešení či zjišťování příčin problémového chování přichází na řadu téměř detektivní

práce jak asistenta, tak pedagoga, jelikož mnohdy jsou spouštěče problémové chování opravdu maličkosti, které často nelze racionálně vysvětlit.

Strategiemi pro práci a podporu „ušitou na míru“ mohou být vzdělávací kurzy, které jsou však spíše jakýsi „**papír pro papír**“. Problematika PAS stále není předmětem většiny kurzů, mnozí asistenti pedagoga spíše oceňují a hledají možnosti sdílení zkušeností s jinými asistenty a odborníky zabývající se touto problematikou. **Metodiku** práce s žáky s PAS vnímají asistenti pedagoga spíše **jako „berličku“**, jelikož metodiky nelze zobecnovat na všechny žáky s PAS. Nejvíce využívanou metodikou je metoda strukturovaného učení, která pracuje se čtyřmi principy, jimiž jsou vizualizace, strukturalizace, individualizace a motivace. Asistenti pedagoga využívají principy z této metody, z největší části je však jejich práce spíše intuitivního charakteru. Každý žák potřebuje něco jiného, tudíž i výběr metod práce je velmi individuální. Nejlepší „berličkou“ pro žáky je vizualizace, ta může být využita ve vizualizaci režimu dne, vizualizaci jednotlivých vyučovacích hodin či jednotlivých aktivit v rámci vyučování.

Aby se z jinakosti žáků s PAS nestali vyčlenění žáci v koutě třídy, je nutné využít intervenující podmínky, které např. nabízí **IVP jako „živý materiál“**. Individuální vzdělávací plán žáka by měl reagovat na aktuální vývojovou úroveň a měl by být jakýmsi „živým nástrojem“ pro lepší integraci žáka s PAS. IVP je pro asistenty pedagoga také pomyslnou „berličkou“. Asistenti pedagoga se aktivně podílejí na vzniku IVP současně s třídním učitelem nebo více pedagogy, pokud se jedná o druhý stupeň základní školy.

Důležitým intervenujícím prvkem podpory žáka by měla být spolupráce s jeho rodinou. **Rodič – partner pro integraci** může asistentovi přinášet nové a podstatné poznatky pro lepší spolupráci s žákem. Jako nejlepší metoda pro spolupráci asistenta pedagoga s rodinou je využívání tzv. komunikačního deníku, který slouží pro vzájemné sdílení postřehů o žákovi a ke každodenní výměně informací mezi domovem a školou. Asistent pedagoga tedy hraje významnou roli a je jakýmsi prostředníkem pro vzájemnou spolupráci školy a rodiny. Snahou asistenta pedagoga by mělo být nastavení vhodného typu předávání informací, akutní řešení problémů ve spolupráci s rodiči. Rodiče žáka jsou odborníky na své dítě, avšak asistent pedagoga by měl mít i možnost odborné pomoci a měl by mít jasno v otázce: **Za kým pro radu?** V této otázce asistenti pedagoga jasno nemají, ne všichni odborníci vnímají problematiku PAS rovnocenně. Nejdůležitějším odborným pomocníkem pro integraci žáků s PAS, řešení problémů, nastavování metod práce, úprav učiva, by mělo být speciálně pedagogické centrum. V tomto případě vnímají asistenti pedagoga velkou přetíženost

speciálně pedagogických center, ale zároveň jejich odbornou pomoc a ochotu spolupracovat, i když by si tuto spolupráci představovali intenzivněji. Asistenti pedagoga mnohdy práci vykonávají z vlastního „zapálení“ a práci mnohdy vykonávají spíše intuitivně. Pokud nemají předchozí zkušenosti s žáky s PAS, mají potřebu hledat informace, získávat nové poznatky pro práci s těmito žáky. V současném trendu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol je většinou vedení škol této integraci nakloněné, avšak odborná rada či pomoc pro pedagogy a asistenty pedagoga mnohdy schází.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali specifickými činnostmi, které vykonávají asistenti pedagoga při práci s žáky s poruchou autistického spektra (PAS) v každodenní interakci nejen se samotnými žáky, ale také ve spolupráci s pedagogem či s rodinou žáka.

V teoretické části poukazujeme na rozmanitost problematiky PAS, definujeme různé typy žáků s PAS podle převažujícího typu sociálního chování a stručně popisujeme problémové oblasti, jako jsou komunikace, představitivost, odlišnosti v motorickém vývoji. Zabýváme se také problémovým chováním a uvažujeme nad možnými příčinami, které jsou spouštěčem problémového chování u žáků s PAS.

Asistent pedagoga je dle našeho názoru jedno z nejúčinnějších podpůrných opatření pro integraci žáků s PAS do škol hlavního vzdělávacího proudu. Domníváme se však, že v současné době nejsou asistenti pedagoga systematicky vzděláváni a školeni pro práci s žáky s PAS, kterých v poslední době na běžných školách přibývá. Asistent pedagoga hraje ve vzdělávání těchto žáků klíčovou roli. V teoretické části se zabýváme jak obecnými principy práce asistentů pedagoga, tak specifickými činnostmi, které by měli asistenti pedagoga vykonávat, pokud mají na starost žáka s PAS. Blíže definujeme principy metody strukturovaného učení, možnou podporu třídního klimatu, řešení problémových situací či využívání různých deníků nejen pro komunikaci s žákem, ale i pro spolupráci s rodinou.

Realizovaným výzkumným šetřením jsme zjišťovali, v čem spatřují specifika práce s žáky s PAS samotní asistenti pedagoga. Z výsledků výzkumu vyplývá, že při práci využívají prvky z metody strukturovaného učení, ale mnohdy dopomoc žákovi spočívá v intuitivním řešení dané situace. Základním prvkem kvalitní integrace žáka s PAS do běžné třídy by měla být spolupráce všech zúčastněných stran, tedy pedagogických pracovníků, asistenta pedagoga, vedení školy, rodiny a v neposlední řadě školských poradenských zařízení.

Výsledkem výzkumného šetření je model, který prezentuje důležité prvky, které jsou nutné pro vytvoření podpory žáka, odpovídající jeho individuálním potřebám.

Diplomová práce je přínosem pro pedagogické pracovníky, pracujícími s žáky s PAS, jelikož stručně shrnuje problematiku těchto poruch a poskytuje pohled samotných asistentů pedagoga na danou problematiku. Věříme, že se povědomí o problematice PAS bude v rámci rezortu školství zlepšovat a tito žáci tak získají lepší možnosti v rámci integrace v běžném vzdělávacím proudu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

MONOGRAFIE

- 1) ADAMUS, Petr. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Montanex, 2016, 75 s. Jazyk a řeč. Ze zkušenosti pedagogů. ISBN 978-80-7225-436-1.
- 2) BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017, 207 s. ISBN 978-80-262-1195-2.
- 3) BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 247 s. ISBN 978-80-210-5781-4.
- 4) BRADLEY, Jana. *A co já s tím?: integrace, nebo desegregace? speciálně pedagogické úvahy a odborné postřehy asistenta pedagoga*. Prostějov: Computer Media, 2016, 169 s. ISBN 978-80-7402-280-7.
- 5) CIGÁNKOVÁ, Vladimíra a Přemysl. MIKOLÁŠ. *Metodika integrace dětí s poruchami autistického spektra do mateřských škol: doplněná o odbornou analýzu Přemysla Mikoláše Autismus jako integrační problém a možnosti jeho řešení*. Ostrava: Montanex, 2016, 99 s. ISBN 978-80-7225-414-9.
- 6) ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Libčice nad Vltavou: Pasparta, 2016, 111 s. ISBN 978-80-88163-39-8.
- 7) ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4679-0.
- 8) ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008, 405 s. ISBN 9788073674755.
- 9) ČADILOVÁ, Věra, Kateřina THOROVÁ a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb: Diagnostické domény pro žáky s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3054-6.
- 10) GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

- 11) HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1.
- 12) JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus VIII.: Pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. ISBN 80-86856-00-3.
- 13) KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vydání. Praha: Pasparta, 2016, 166 s. ISBN 978-80-88163-36-7.
- 14) KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016, 126 s. ISBN 978-80-88163-12-1.
- 15) MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.
- 16) PACHOLÍK, Viktor, Milena LIPNICKÁ, Eva MACHŮ, Alicja LEIX a Martina NEDĚLOVÁ. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015, 179 s. ISBN 978-80-7454-566-5.
- 17) RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006, 127 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-102-6.
- 18) SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 271 s. ISBN 978-80-7367-898-2.
- 19) ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- 20) THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, 453 s. ISBN 80-7367-091-7.
- 21) ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČESKÉ REPUBLIKY. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: Desátá revize. Obsahová aktualizace k 1. 1. 2018*. Praha, 2017. ISBN 978-80-7472-168-7.

- 22) VIDLÁŘOVÁ, Jarmila a Silvie KUBIŠOVÁ. *Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice poruch autistického spektra (PAS): Akreditovaný vzdělávací program MŠMT v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pod č. j.: MSMT-17859/2014-1-647*. Zlín, 2017.
- 23) VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010, 197 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-687-2.
- 24) ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- 25) Národní ústav pro vzdělávání. *Podpůrná opatření* [online]. © 2011 - 2018 [cit. 2018-03-09]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY

- 26) Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2018-02-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>
- 27) ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
Apod.	A podobně
DSM-IV	Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
IVP	Individuální vzdělávací plán
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OCD	Obsedantně kompulzivní porucha
PAS	Poruchy autistického spektra
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
R1 – R6	Respondent č. 1 – respondent č. 6
S.	Strana
Sb.	Sbírký
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
Tzv.	Takzvaně
VOKS	Výměnný obrázkový komunikační systém

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Paradigmatický model výzkumu	72
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Obtíže v neverbální komunikaci	20 - 21
Tabulka 2: Výhody a nevýhody integrace	31

SEZNAM PŘÍLOH

- P I Sociální a emoční dovednosti A.S.A.S.
- P II Otázky k rozhovoru
- P III Přepis rozhovoru
- P IV Seznam kódů

PŘÍLOHA P I: SOCIÁLNÍ A EMOČNÍ DOVEDNOSTÍ A.S.A.S.

1.	Dítě si nedokáže hrát s ostatními dětmi. Nechápe například nepsaná pravidla sociální hry.
2.	Vyhýbá se ve svém volném čase kontaktu s dětmi (například v době školní přestávky)? Uchyluje se do ústraní nebo se věnuje nějaké jiné samostatné činnosti?
3.	Dítě si neuvědomuje sociální konvence a nepsaná pravidla chování či má nevhodné poznámky a reakce. Nechápe, že svými osobními poznámkami může někoho urazit nebo se ho dotknout.
4.	Projevuje se u dítěte nedostatek empatie (tj. schopnosti chápat pocity druhých lidí)? Dítě nechápe, že díky omluvě se druhý člověk může cítit lépe.
5.	Domnívá se dítě, že ostatní automaticky znají jeho myšlenky, prožitky a názory? Dítě si například neuvědomuje, že nemůžete vědět o určité události, protože jste v té chvíli nebyli přítomni.
6.	Potřebuje dítě nadměrně ujišťovat a uklidňovat, pokud dojde ke změně událostí či se mu něco nedaří?
7.	Dítě nedokáže s dostatečnou citlivostí a jemností vyjádřit správné emoce. Radost, cit, náklonnost a žal projevuje v nepřiměřených situacích.
8.	Vyjadřuje dítě emoce s nepřiměřenou intenzitou? Nechápe například, že míra citového vyjadřování je vůči různým lidem odlišná?
9.	Dítě projevuje nezájem o soutěže, kolektivní sporty, společenské hry a aktivity.
10.	Je dítě lhostejné vůči módním výstřelkům vrstevníků? Nevyžaduje stejné hračky či oblečení?

PŘÍLOHA P I I: OTÁZKY K ROZHOVORU

Úvodní část rozhovoru tvořilo ujištění o anonymitě respondentů, žádost o poskytnutí rozhovoru, představení výzkumného cíle a záměru, žádost o svolení s pořízením zvukového záznamu rozhovoru.

Hlavní otázky k rozhovoru:

- 1) Můžete prosím stručně popsat žáka, se kterým pracujete (jeho diagnózu, věk, projevy)?
- 2) Máte předchozí zkušenosti v práci s žáky s PAS?
- 3) Co víte o poruchách autistického spektra?
- 4) Znáte základní principy, které se využívají při práci s žáky s PAS?
- 5) Jaké konkrétní metody využíváte při práci s žákem s PAS?
- 6) Jak řešíte problémové chování žáka s PAS?
- 7) Spatřujete rozdíly v práci s žákem s PAS v porovnání s žáky s jinou diagnózou?
- 8) Podílíte se jako asistent pedagoga na tvorbě či revizi individuálního vzdělávacího plánu žáka?
- 9) Jak probíhá spolupráce se speciálně pedagogickým centrem? Co vám konkrétně doporučili? Kolikrát u vás ve škole byli?
- 10) Vnímáte při své práci podporu ze strany pedagogů?
- 11) Vnímáte při své práci podporu ze strany vedení školy?
- 12) Jakým způsobem probíhá ve třídě, kterou žák s PAS navštěvuje, práce s třídním kolektivem, která by vedla k lepšímu začlenění žáka, k prevenci nežádoucích jevů, apod.?
- 13) Jak probíhá komunikace s rodiči žáka?
- 14) Máte možnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice PAS?
- 15) Chcete ještě něco doplnit, na co jsme během rozhovoru zapomněli?

PŘÍLOHA P III: PŘEPIS ROZHOVORU

Respondent č. 4

T: Tak já se zeptám, jestli souhlasíte s nahráváním našeho rozhovoru?

R4: Ano, souhlasím.

T: A ještě jednou vás chci ujistit, že rozhovor je zcela anonymní a slouží pouze pro výzkumné šetření k diplomové práci. Tak na úvod se zeptám, jestli můžete stručně popsat žáka, se kterým pracujete? Například jeho věk, diagnózu.

R4: Tak v současné době můžeme se bavit o chlapečkovi, který chodí do páté třídy a je u něho prokázán Asperger a s tím, že jsou tam poruchy učení, takže je tam dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie částečně.

T: Uhm. Jaké máte předchozí zkušenosti v práci s žáky s poruchou autistického spektra?

R4: Co konkrétně tím máte na mysli jako zkušenosti?

T: Třeba jestli už jste dřív pracovala s žákem s poruchou autistického spektra, nebo jestli třeba tento žák je vaše první zkušenost nebo jste měla třeba žáky s jinou diagnózou?

R4: Uhm, toto je v podstatě druhý chlapeček s kterým pracuju, ale seznámila jsem se s více dětma, ale můžu popisovat ty dva kluky v podstatě ti šli po sobě a oba dva měli Aspergera s tím, že k tomu byly přidružené různé vady, třeba sluchová, zraková, tak jak to bývá většinou u těch autistů.

T: Uhm. A kolik to třeba bylo let celkově té práce?

R4: S tím jedním dítětem to bylo tři roky, pak vlastně přecházel na jinou školu, se stěhoval jinam a pak to byly čtyři roky a podobně, zase změna školy, protože měli pocit, že jako chtějí jiné učitele, jinou školu, takže jako z toho důvodu.

T: Uhm, dobře. Můžete říct, co víte tak obecně o poruchách autistického spektra?

R4: Obecně... To je těžká otázka, široká otázka.

T: Tak třeba nějaké problémové oblasti, jestli vás napadají?

R4: Já jako asistent co se týká tady těch dětí, tak cítím ani ne, co se týká té výuky, ale problém v tom sociálu, v té komunikaci s těma spolužákama, proto tam ten asistent v podstatě slouží, aby to tak nějak jakože korigoval. A někdy to nesouvisí přímo jako s tím žáčkem, ale je to

spolupráce učitel - asistent - rodič, tam si myslím, že jsou největší zákoutí jako, protože domluvit se a dělat toho prostředníka je strašně těžké, mezi těma rodičema. S tím dítětem se vždycky nějak domluvíte, vždycky na něho najdete nějakou tu kličku nebo jak s ním pracovat, ale myslím si, že toto je asi takové největší úskalí.

T: Uhm. Znáte třeba nějaké principy, které se využívají při práci s žáky s poruchou autistického spektra?

R4: (smích), jak u zkoušky.. Hodně jsme používali názornost, strukturu a takové ty věci, které patří obecně k autismu, nejenom k tomu, takže se to využívalo ve výuce, ať to bylo na rozvoj, takže strukturovaný rozvoj, na jednotlivé úkoly, takže jsme rozkouskovali, takže takové ty základní.

T: Uhm. A napadnou vás třeba nějaké metody, které využíváte v současné chvíli? .. Metody práce?

R4: Metodu práce, protože ty děti jsou tak individuální, že tam se o nějaké metodice, i když je třeba popsána nebo tak, víceméně člověk se sice nějaké té metodiky chytne a přizpůsobí tomu žákovi. Takže říkám, a ne každé dítě na to reaguje. Ten první chlapec bezvadně reagoval na strukturu, potřeboval mít přesně dané, vědět, jo, různě jsme kartičky odkládali, přikládali, drželi jsme se toho. A u toho druhého zas to nefungovalo, bylo potřeba mu to slovně říct. Takže ta metodika je taková.. Spíš je to taková berlička, které se chytáme, ale jako že by člověk řekl, podle této metody pracuju a funguje to, nee. To se mi zatím nestalo, že by to jako tak bylo a říkám navíc je to nepřenositelné. Fakt si člověk něco vytvoří, přejdete k jinému dítěti a s elánem jako skočíte do toho a přijdete na to, jako tady to nefunguje. Metodika jako taková, nee.

T: Uhm. Objevuje se v nějaké formě u žáka, se kterým pracujete, problémové chování?

R4: Vzpomínám.. U toho prvního chlapečka, kde tam byl ten Asperger mnohem jako větší a byly tam fakt jako problémy, tak u něho se objevilo problémové chování, které způsobila maličkost. Docela těžko jsme to ze začátku vypožorovali, ale stačilo špatně napsané písmenko, a to on už potom šel okamžitě do takové té agrese, kdy jsme museli opustit místnost, až byl v takovém tom úplně agresivním stavu, kdy jsme ho fakt museli držet a počkat, než to přešlo, mluvit na něho než vás začal vnímat nebo takto. Takže tam byl spouštěč detail, které si člověk třeba ani nevšiml. U toho druhého už to bylo složitější, tam to postižení z mého pohledu bylo menší nebo těch přidružených věcí k tomu bylo méně, takže tam byly jako takové, že odmítl pracovat a zasekl se nám a jakože stávkoval, opravdu jakože

se otáčel a dělal, že nás nevidí, a tam jsme si museli vést deníček, zapisovat přesně, tak jak to bývá, jako co se stalo, kdo tam u toho byl, jaká byla nálada, jestli byl nemocný, jestli ho doma něco rozhodilo, vždycky jsme se ráno s těma rodičema ptali a trvalo nám to dlouho a v podstatě jsme nikdy nevypozorovali, co byl ten spouštěč, co u něho vyvolalo, jakože jedu, jedu, pracuju bez problému a najednou stop. Tak zase si člověk uvědomí, že každé to dítě je jinačí, že můžete se snažit, i na to nepřijdete. A vím, že tam tehdy byla za náma i paní z SPC, tak jako těžko hledala. V podstatě jsme nepřišli a než jsme to tak jakože odhadli, tak to odeznělo a začlo se objevovat něco jiného, což bylo třeba v souvislosti o přestávkách se spolužákama. Takže to postižení je tak strašně jakože mám pocit nepopsané, strašně dlouho se o tom ví, strašně o tom se píše, ale v podstatě se objevují věci, které člověk vůbec nezná. Vůbec nevíte, že by to k tomu třeba patřilo.

T: Dobře, děkuju. Pracovala jste jako asistent pedagoga i s žáky s jinou diagnózou?

R4: V současné době pracuju s dítětem, které je mentálně postižené, což je úplně práce odlišná.

T: Tak to jsem na to chtěla navázat, jestli byste nějakým způsobem dokázala třeba říct, v čem spatřujete ty odlišnosti?

R4: Ummm.. Odlišnost je hlavně v tom, že tomu dítěti není dáno, aby pracoval tak jak ty ostatní děti. U těch autistů jsme jeli přesně látku učebni s těma dětma s tím, že jsme to měli různě osekáné, zkrácené, udělané z toho "výcucy" nebo výňatky, a že jsme toho nemuseli zvládnout tolik. Ale tady jedeme podle jiného školního vzdělávacího programu, přizpůsobujeme se praktickým školám, to dítě v dnešní době je třetíák, počítá do deseti na prstech, takže to když si vezmete, že autista v podstatě zvládá běžnou látku, ale s nějakým omezením nebo ale musí zvládnout to, co ostatní děti a ve většině případů to není problém. Tady prostě nečteme, opisujeme, přepisujeme, počítáme do deseti, z prvouky máme velice minimální znalosti, takže tam, jak to není dané tím intelektem, to IQ je tam velice nízké, tak prostě to je úplně něco neporovnatelného. Takže tam jste tak jako u autismu jsme mám pocit asistenti třída ve třídě, že stejně to dítě učíme, hledáme ty cesty, jak mu tu látku přiblížit, tak tady jsme úplně. Akorát tady jsme se v podstatě oddělili na začátku první třídy, takže tam je problém velký s těmito dětmi.

T: Uhm, dobře, děkuju. Teď bych se ráda zeptala, jestli jako asistent pedagoga se podílíte nějakým způsobem na tvorbě nebo revizi individuálního vzdělávacího plánu žáka?

R4: U nás ve škole máme to štěstí, že se můžeme aktivně a víceméně je to IVP na nás. Takže učitel (já teda řukám), jsem měla vždycky štěstí na bezvadné učitele, takže to IVP když jsme potom vlastně, ono se vytvoří a pak se s ním pracuje, protože to je jakože do toho různě vkládáte, upravujete, což je úžasná věc, že člověk je chráněný tím IVP, ale mohli jsme se s tím učitelem domluvit. Vždycky jsme zhruba tak - já nevím - po dvou, třech měsících jsme udělali takové mezihodnocení, řekli toto funguje, toto nefunguje, musíme to předělat. Spojili jsme se s SPC třeba a snažili jsme se to uzpůsobit tomu dítěti. Hlavně, aby jsme i my byli chránění, že to neumí, protože to nejde. To IVP je taková berlička pro nás, co si budem povídat, aby někdo nemohl říct: "Aha, vy to neumíte", ale my jsme tím chráněni. Což je třeba u nás velká výhoda teďka v angličtině, protože my v angličtině jenom posloucháme, jsme účastníci kurzu (smích), máme se naučit čtyři fráze za rok, což je v podstatě úplně zbytečné, takže. Ale jsme ochráněni tím IVP, kde je to přesně uvedené, takže nemusíme mít strach, že by nás někdo mohl napadnout z toho, ale vy jste ho to neučili. Takže jo, podílíme se aktivně, ale ne na každé škole to tak je, co vím, tak většinou učitelé si do toho asistentama nenechají zasahovat, protože furt ta pozice toho asistenta je špatná, co si budem povídat. Ne často na nás dají, ale já teda jsem měla to štěstí, ale je pravda, že jsem rok dělala tady na škole a to byl velký problém. Tam vůbec ten asistent byl takový jakože na špatném místě.

T: Když teda říkáte, že takhle se podílíte aktivně na tvorbě těchto plánů vzdělávacích, tak jakým způsobem probíhá spolupráce se speciálně pedagogickým centrem?

R4: Takže s SPC, my jsme měli úplně prvopůvodně SPC z jiného města, tam jsem se seznámila s paní Vidlářovou, takže s paní Vidlářovou, tam není co řešit, ta spolupráce byla úžasná, ta by k vám dojela klidně v noci, ale bohužel jsme dostali mladou paní, která se teprve zaučovala a byl velký problém s komunikací s SPC. Ve chvíli, kdy jsme měli nějaký problém, nebylo se možné domluvit telefonicky, emailama, takže jsme si potom při schůzce dali žádost, že k nám bude jezdit každé dva měsíce, s tím, že tak jako ona se sice to naučit musí, ale tam nějaká velká snaha nebyla, takže v podstatě nám nikdy neporadila. A ještě jsme měli problém v tom, že jsme tam měli komplikované trošku rodiče, že měli pocit, jakože to dítě zvládne míň, než zvládlo, takže když na tu slečnu zatlačili, tak ona to IVP upravila vlastně ve prospěch toho dítěte. Takže ať on by se dostal mnohem víc, tak ty požadavky byly menší. Teďka máme zlínské SPC, protože už nemáme dítě s PAS, ale máme jiné dítě. Spolupráce jako je, ale pro ně je to tak nové, ty děti s tím mentálním postižením, že nám v podstatě nejsou schopní říct, co... A je to takové, mám pocit, že komunikace je fajn, my se vždycky pobavíme, pokecáme, těšíme se vzájemně na sebe, ale mají úplně

představy, které jsou nesplnitelné a když na to reagujete, že to dítě není to schopné, že ty jeho schopnosti fakt jako nejsou na to, tak na to moc neslyší. Až nám kolikrát tam dají věc, kterou my jsme třeba.. jak jsem říkala, jsme počítali do deseti u toho chlapečka s tím mentálním postižením a měli jsme počítat s přechodem. Ano, my počítáme s přechodem, ale stejně jedem všechno názorně, různá kolečka, nebo má různé pomůcky, které si vytvářím, takže je to takové, ale v tomto případě je to asi postavené na tom, že oni sami neví. Že ty děti zaškolujeme do základních škol normálních, běžných, ale nikdo neví, jak ty děti se budou učit, jaké budou mít výstupy, jak dlouho se na té základní škole udrží, takže co tak se dívám kolem sebe, tak ty zkušenosti ani ty naše školská SPC nemají. Zprv, já jsem si vědoma, že těch dětí je hodně, ale je problém, že by třeba přijeli, je to takové, jak to mám říct, oni tam sice sedí, ale v podstatě vám neporadí. Já vím, že se musí podívat, jedou tam na náslech, musí si to nějak porovnat, ale někdy by třeba bylo fajn, kdyby ukázali, jak se třeba s těma dětma jinde pracuje, jo, protože člověk, ten učitel se nedostane na jinou školu, aby se podíval, tak časově to není možné, takže tam jsou rozdíly velké. Jo, myslím si, že tam nebo možná by byla spolupráce asistent - SPC, protože ten asistent z mého pohledu o tom dítěti ví nejvíc, co se týká té školy, ten učitel nemá šanci, protože tam má dalších dvacet dětí, takže je závislý na tom, co mu řeknete a myslím si, že ani .. no, že by to bylo lepší, kdyby třeba se nějak scházelo. My jsme už měli takové, že paní Vidlářová dělala školení pro asistenty, ale to bylo spíš takové pro ty začátečníky, kteří opravdu začínají a musí se v tom malinko zorientovat.

T: Takže nějaké takové sdílení zkušeností?

R4: Jo, my jsme se přesvědčili, že chodíme na různé ty školení, které jsou pořádané obecně pro lidi, kteří pracují s dětma, které jsou postižené autistickým spektrem nějakým. A ty školení jako samy o sobě nám nedávají nic, bohužel je to smutné, ale je to tak, ale ty zkušenosti těch lidí. Jak to funguje, jak pracujou, jak to mají legislativně ošetřené, v jaké jsou platové třídě, kolik se jim účtuje hodin přímé a nepřímé práce, a to je pro nás nejvíc přínosné. Jo, že víme, že třeba řešili takový problém, aha, my jsme se s tím setkali jednou, bylo to tak, že toto je pro nás důležité. Takže kdyby to SPC dělalo něco takového, nějaké takové ty setkání, neformální možná, tak já si myslím, že by o tom zájem byl, protože většinou si říkám, aha, vyměňujeme si kontakty, pak si píšeme a takhle, takže že by to SPC vyloženě i jako té škole pomáhalo. Já to vidím, třeba, když se objeví něco, já nevím, že by se dalo žádat nějaké peníze někde, tak ne vždycky se to dostane k té škole nebo jsme o tom informovaní, to tam jakože vážne. Že si to splníme, dojedeme do té školy, tam si to

odšrtneme, že jsme tam byli, vytvoříme z toho nějakou práci, v podstatě se nám teď stalo, že chtěli i aby učitel to vytvořil a my to dáme do nějaké podoby elektronické a máme to hotovo, a to je špatně, no, to je takové "papír pro papír", který nic nedělá a nepomůže to tomu dítěti hlavně, o tom se bavíme. Takže zatím nějaká že bych řekla: "Aa, SPC hurá, přijedou, těšíme se, něco to přinese", nee, zatím ne.

T: Uhm, dobře, děkuju. Vy už jste říkala, že tak nějak vnímáte tu podporu ze strany učitelů, že jste měla štěstí na dobré pedagogy. Napadne vás k tomu ještě třeba něco, jakým způsobem třeba probíhá ta spolupráce s tím učitelem? Jestli byste to mohla popsat.

R4: Tam je to, já mám pocit jakože je to hlavně na tom, jak ti dva lidi si sednou. Pokud ten člověk je, většinou ti učitelé, už ta doba pokročila, už to není takové to: "ježišmarja, ten asistent, je to člověk, který mě kontroluje a kdo mi tam bude ztěžovat život", ale už ti učitele se pomalinku učí, jo, ten asistent pomůže i mně, protože furt se to bere, jako že jsou asistenti toho dítěte, i když my jsme asistenti pedagoga a můžeme pracovat s těma dětma, tak zažívám až teďka, kdy mám mladou paní učitelku, která je úžasná, že si to dítě vezme a pracuje s ním, ale nikdy se mi nestalo, že by si učitel dítě vzal a pracoval s ním, aby si měřil ty znalosti. On vám sice věří, protože je to i na vzájemné důvěře, ale je fajn, když ten učitel si s tím dítětem sedne a řekne "aha, fakt toto nám nejde" nebo "jo, toto je takové". Aby byl schopný tomu SPC prezentovat, jak to dítě pracuje, takže tam je to o tom, jakože ti lidi si musí lidsky sednout. Jak si sednou, tak pak už se domluví jakkoliv, no. Takže o tom to je, no. Zás je těžké, že, aby si dva lidi sedli, pak když máte řůru věcí, i ten učitel má řůru věcí, papírování a pro ostatní děti a je to náročné povolání.

T: A vnímáte i podporu třeba ze strany vedení školy? V rámci takhle integrace dětí s PAS?

R4: Ee, spíš si myslím jako že už to není takové, jakože je to věcí, která obtěžuje, ale že už to berem, že to je věc běžná. Ale co vnímám docela jako problém, což já jsem teda na ten druhý stupeň nikdy nedošla zatím, vždycky mi to dítě někam jako přešlo, eee, druhý stupeň pro mě. Na tom prvním stupni, protože i ten učitel je s tím dítětem častěji, vy jste s tím dítětem furt, ale na tom druhém stupni přibude víc učitelů, jiné předměty a to už je velký problém. Tam už je problém obecně s těma dětma integrovanýma a obecně jako s tím asistentem. Že vám není ten učitel schopný říct, co se budete, jak se budete připravovat, na co se máte připravit, jak tu látku máte potom dítěti "přežvýkat", takže tam jako ten druhý stupeň tam vidím obecně jako problém. Protože i ti učitele se vystřídají, tam je sice třídní, ale tam už se to potom střídá a najít nějakou takovou společnou řeč, aby ten asistent byl

pomocný tomu učitelé je problém, no. Což stačí obyčejná velká písemka, že jo, to musíte nějak upravit, graficky, dát tomu víc linek, širší linky, větší písmenka, převést to do té řeči, jak to dítě to umí a když to nemáte dopředu dané, tak jste tam úplně zbytečně, což je takové jakože špatné.

T: Uhm. Ráda bych se zeptala, jakým způsobem probíhá komunikace s rodiči žáka, se kterým pracujete nebo jste pracovala?

R4: Mám zkušenosti dvě, ten první byl úžasný v tom, že jsme si dítě předávali osobně, což je bezvadná věc v tom, že vy zaprvé se dozvíte v jaké té náladě to dítě přijede, jestli není nemocný nebo takhle a taky ho předáváte a řeknete, co jste přes ten den dělali, ale přesto všechno vždycky jsme vedli nějaký deník. Zaprvé, co je psáno, je dáno, takže to je bezvadné. Mně se teda osvědčilo, že jsme si psali normálně klasický sešitek, někdo to píše emailem, když má na to čas, ale většinou jako jste ráda, že to zapíšete v té hodině a nemusí to člověk uchovávat někde po papírcích. A druhou zkušenost mám, že jsme si teda jenom psali, což ne vždycky se dalo, slovy se nedá všechno vyjádřit, bylo to takové jakože se zpětnou reakcí. Ne vždycky se podívali do toho deníku, takže to bylo jako takové obtížnější, protože to osobní předání je úžasně, no. Ale ne vždycky je to možné, protože ten rodič třeba chodí do práce, takže ty dvě, ale většinou vždycky to bývá, že se snažíte třeba i zavolat si, aby ten kontakt byl i s tím rodičem slovně a nebo teda všechno psát. To se mi osvědčilo v tom prvním případě, protože pak jsme se hádávali, v uvozovkách k něčemu, ale vždycky to bylo psané, takže jsme to byli schopni doložit, že opravdu jsme to požadovali, že to bylo odsouhlasené a bylo to, docela jsme byli rádi, že to máme napsané, protože bysme se asi jakože... Někdy hold ti rodiče, já tomu věřím, vždycky říkám, já to dítě mám pět hodin, dám ho domů, a tím práce pro mě končí a oni ho mají dalších zbylých hodin, ale někdy má pocit i ten rodič, jako že to dítě prostě ty věci nezvládá a když už je pak unavený a nechce s tím dítětem pracovat, tak se to musí na někoho hodit, první začneme tím asistentem, pak začneme učitelem, takže ti rodiče, jak ty děti vždycky začínají, aspoň jsem měla tu zkušenost, tak to šlape, spolupráce funguje, pomůcky si uděláme, vždycky jsem dělala pomůcky, co měli ve škole, pak jsme je dávali i domů a čím dýl s tím dítětem jste a ten rodič tak nějak na vás spoustu věcí přehodí a spoléhá. A pak najednou se dostanete do bodu, kdy vy chcete, aby on ještě něco dělal, a on už nechce dělat, protože je samozřejmě unavený, protože těch věcí přibývá, i těch problémů a už narazíte, ta komunikace začne prostě váznout a už se hledají pak problémy a pak se to řeší tím, že se dítě dá na jinou školu, což je řešení pro rodiče, ale pro to dítě rozhodně ne, protože má tam kamarády, je zvyklý na ten kolektiv, zvyklý na prostředí, na děti, na všechno,

najednou ho z toho vytáhnete, dostane nového asistenta, nové učitele, nové děti... Ne každé dítě to zvládne, co si budem povídat. A spíš se vrátí o strašně moc zpátky a začíná od začátku, což je velice špatné.

T: Uhm, dobře, děkuju. A předposlední otázka, jakým způsobem probíhá na vaší škole nebo právě ve vaší třídě práce s třídním kolektivem právě, kde třeba je žák s PAS? Jestli i nějakým způsobem třeba vysvětlujete ostatním dětem třeba tady toto postižení?

R4: To je další problém, který vidím, jakože i v SPC, protože v podstatě, co jsem měla ty děti, tak nikdo těm dětem nevysvětlil, proč to dítě tam má asistenta a proč to dítě má úlevy na určité věci, proč nemusí dělat tolik úkolů jako mají oni, což je velký problém. Letos se nám podařilo, i když ten chlapec má jiné postižení, že jsme my šli bokem a paní učitelka to dětem vysvětlila a to chování těch dětí se obrátilo o sto procent. Protože ty děti najednou vidí, že on má problém, ale každý máme problém, vždycky to na tom dítěti najdete něco, kdy potřebuje pomoc i ono, takže je to úžasné v tom, když ty děti ví a snažíte se je zatáhnout, aby tomu dítěti pomohly. My třeba vždycky jsme se snažili, ať to byly ty děti s Aspergerem nebo teďka to dítě začlenit, nějakým způsobem. Proto je tam ten asistent, aby to tak nějakým způsobem různě jakože hlídal, ale teďka se snažíme, že se úplně stáhnou a necháme toho chlapčka, aby si nějak jako poradil v té situaci sám. Vždycky je to takové jakože bereme vyjmenované slova, takže paní učitelka mu nenápadně nahodí a on se zapojí a i on má v podstatě pocit, že je začleněný, děti berou to, že on třeba odpoví špatně, nebo že mu to trvá dýl nebo že mu napovíme (on pěkně odezírá), takže nemá pocit, že by nebyl začleněný. Případně, když dělá se nějaká hra, tak on má pomůcky svoje, které tam nenápadně začleníme, takže on v podstatě pracuje se svými věcmi, ale je mezi těma dětma. Je pravdou, že čím je větší, tak tím ten hendikep je vidět víc, že už i to chování, i ty pohyby, i ty reakce jsou jiné, ale protože ty děti jsou s ním od první třídy, tak to berou jakože běžnou věc, že to tak prostě plyne, tak jakože se tak mění, tak i oni se mění, takže ale zase všechno je to podstavené na tom učiteli a o té komunikaci učitel - asistent. Když ten učitel chce, tak začlení jakékoliv dítě, ať je na vozíčku nebo je postižené mentálně, je to úplně jedno, ale musí ten učitel chtít. Takže my máme štěstí v tom, že se zapojujeme a snažíme se hodně věcí, aby dělal stejně, i když on to má vlastně přizpůsobené, on tam dělá úplně něco jiného než ty děti, ale má pocit: "jo, teď popisujeme všichni". No, on popisuje něco jiného, ale popisuje. Takže bohužel, nebo bohužel, já vždycky říkám, že je dobře, že už si to neuvědomuje, že mu spoustu věcí nedochází díky tomu postižení, takže vlastně ani neví, že my ho tak "opijeme rohlíkem", a že vlastně dělá úplně něco jiného. U těch dětí s tím Asperger je to jiné, protože ty děti ten

intelekt mají někde jinde, takže tam najít kličku, aby oni si uvědomili, že vlastně, jo, není to jinak je těžké, ale zase tam si můžete dovolit, aby dělali téměř skoro to samé jak ty ostatní děti, akorát nějakým způsobem upravené anebo udělané, přeskládané věty jinak, ale tam je to zase jednodušší v tom, že tam se nemusíte bát jako do toho jít. Ale jako je to bezvadné a děti jsou tak bezprostřední, tak jak dokážou být zlé, tak dokážou ty děti bez problému přijmout, ale musí jim to někdo vysvětlit. Což je zase to SPC kdyby přijelo, protože myslím si, že třeba pedagog neví. My jsme těm dětem to v podstatě vyprávěli, tak, jak jsme to cítili jako srdíčkem, jako vnitřně, tak jak to cítíte intuicí, úměrně věku, ale ten odborník by to třeba dokázal podat ještě jinak. Jo, že ty děti by to pochopily zase jinak, tak jako na to mají školy, aby ty děti, mohli s něma pracovat jako psychologové, což si myslím, že je taky škoda. Protože my jsme třeba měli štěstí, že jednou to i maminka třeba řekla na třídních schůzkách, jako rodičům, tehdy jsem byla v pozici rodiče, řekla dítě je takové a takové, má takový a takový problém, poprosím vás, aby vaše děti mu tohle a tohle nedělaly. My jsme to vzali, dětem jsme to doma ještě "přežvýkali" jinak, pak jim to řekla paní učitelka a ty děcka s tím chlapečkem byly do deváté třídy a bylo to úžasné. Jako fungovalo to, oni ho bránili před těma ostatníma, takže jako nějaký problém, že by ho někdo šikanoval, jak často ty děti se stávají středem nějaké a nechci říct úplně šikany, dneska je šikana všude, a přitom do sebe děti jenom šťouchají, že... Ale takového nějakého toho výsměchu, nebo jako vyčleňování, tak ty děcka je brání, jak to tak jako mají, že je to jejich kamarád, takže tam jako si myslím, že by SPC taky nic, no, že by to bylo fajn, kdyby měli vyčleněného člověka, který by byl, možná stačilo by s rodičema ze začátku. Ani ne s těma dětma, protože ti rodiče to těm dětem předají, to je to nejmenší.

T: Tak mnohdy pro ty děti je to těžší, když neví...

R4: To máte přesně, když je člověk dospělý a je něco neznámého, tak se toho bojíte víc, jak když víte, jaké jsou úskalí, to je.. A u těch dětí je to jednoduché v tom, že pro ně je ten svět mnohem jednodušší, než pro nás, že oni nemají tu představu a neví, co by se mohlo stát, takže je to jednoduché. Stačí jim malinko a pak jim přidáváte, jak oni rostou a jak jim ty hlavičky moudří, tak tam zas něco přidáte a většinou to funguje. Fakt jsem se nesečkala s tím, že by ty děti nějak to dítě vyčlenily nebo jako že by ho stáhly, ba naopak, vždycky se najde nějaký ten obránitel, který prostě ho vtáhne zpátky, což je u těch dětí úžasná vlastnost.

T: Tak poslední otázku jsem měla na další vzdělávání v problematice PAS, ale to už jste vlastně zmínila, že takhle ty kurzy jsou spíš asi obecně zaměřené, a že pro vás je asi nejdůležitější nějaké sdílení těch zkušeností.

R4: Přesně, z mého pohledu, já bych nejvíc nebo myslím si, že většina z nás, jak se jako tak občas potkáme a mluvíme, spíš legislativní záměr. Protože tak jak ten ředitel často neví, učitel už vůbec to není jeho problém, že to je problém ředitele, aby to věděl, tak abysme věděli tady ty věci. Co nám můžou zaplatit, nemůžou zaplatit, na co kraj dostává peníze. Protože takové ty věci, spoustu věcí si načtete, nebo se zeptáte, nebo si vyberete kurz, nebo spíš jdete za tím lektorem, než za kurzem jako takovým, ale takové ty věci co se týkají toho papírování, i toho IVP, i těch různých úprav, které jsou, na co máte právo. Tak jak jsou ty lidská práva, tak by měly být práva asistenta (smích) a měli bysme je vědět, jako co můžeme, nemůžeme, kam nás můžou, do jaké třídy nás můžou dát, jo. I s tou přímou a nepřímou prací, já vím, že pro nás obecně nejsou, co si budem povídat, ale je to takové, že se tápe. Pak vidíte, že se najde ředitel na nějaké škole, který je schopný pro ty asistenty získat devítku a funguje to a pak přijдете na jinou školu a tam učitelé vám budou tvrdit, že jste placeni z jiných peněz, případně asistent v páté třídě, přitom dělá práci, která je zařazena podle tabulek do osmé, deváté třídy.. A pak se vám těžko pracuje, když máte třeba.. Tady na té škole, to byla velikánská škola a všichni tvrdili, že my jim vlastně bereme peníze. Protože obecně se neví, z čeho ten asistent je vlastně placený, že on je placený z těch peněz, z těch odměn těch učitelů, takže oni vlastně jsou chudáci, že když my tam nebudem, tak to bude lepší. Já mám štěstí, že jsem na malé škole, osvětu už jsme si tam prosadili, takže tam už je to jakž takž jo, ale obecné to povědomí furt je takhle špatné. Takže potom pro ty asistenty je to strašně těžké, nehledě k tomu, že to je neplacená dobře práce, takže je výhoda, že teďka už nás začínají dávat i jako vychovatele, že skloubíte dvě práce a máte normální plat, který se jako podobá normálnímu platu běžného člověka, ale je to špatně, no. Chtěli nás do škol, ale nemají nás z čeho platit. Ale zase je to kraj od kraje, on ten Zlínský kraj, co si budem povídat, byl začarovaný vždycky a když přijedete někam a nemusí to být ani krajské město, tak tam ty peníze jsou. V tom Zlíně prostě nějak chybí. Spíš si myslím, kdyby nás někdo takto legislativně, aby nás poučili, na co máme právo, nebo to, takže to si myslím, že by bylo přínosem pro nás.

T: Uhm, dobře, děkuju. Tak to už bylo všechno, chcete ještě něco doplnit, na co jsme během rozhovoru zapomněli, co vás ještě napadá?

PŘÍLOHA P IV: SEZNAM KÓDŮ

TANDEM ASISTENT - UČITEL

MNOHO POVINNOSTÍ

NEPODPORA DALŠÍCH PEDAGOGŮ

AKCEPTACE ŽÁKA

NÁZOR ASISTENTA

ŽÁDNÉ ÚLEVY

NEPOCHOPENÍ PROBLEMATIKY

CHÁPAJÍCÍ TŘÍDNÍ UČITEL

ZNALOST PROBLEMATIKY

KURZY PRO UČITELE

JÁ VÍM, UČITEL NEVÍ

PODPORA PEDAGOGŮ

PŘIJETÍ NÁZORŮ ASISTENTA PEDAGOGA

VSTRÍCNOST TŘÍDNÍHO UČITELE

ASISTENT KORIGUJE

TROJKOMBINACE SPOLUPRÁCE

ASISTENT – PROSTŘEDNÍK

ŠTĚSTÍ NA UČITELE

POVAHOVÉ SPLYNUTÍ

ASISTENT PEDAGOGA JAKO ZÁTĚŽ

UČITEL A ZNALOST DÍTĚTE

ODHODLÁNÍ UČITELE

SHODA ASISTENT - UČITEL

JINAKOST

PROJEVY PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

VŠE PODLE ŽÁKA

PROBLÉM SE ZMĚNOU

NEPOCHOPENÍ INSTRUKCÍ

SPROSTÁ MLUVA

AGRESE

VYSVĚTLOVÁNÍ

STRES DÍTĚTE

ODLIŠNÉ CHÁPÁNÍ

VNÍMÁNÍ JINAKOSTI

PROBLEMATICKÁ KOMUNIKACE

PROJEVY NEPOCHOPENÍ

UZAVÍRÁNÍ DO SEBE

NEPOCHOPENÍ HUMORU

ODLIŠNOST PRÁCE

ZKUŠENOSTI S JINÝMI ŽÁKY

NEPOCHOPENÍ SOCIÁLNÍCH SITUACÍ

POTÍŽE V INTERAKCI S DRUHÝMI

KAŽDÝ JSME JINÝ

MNOHO PODNĚTŮ

SPECIFICKÁ DIAGNÓZA

STRUKTURA

PŘEDVÍDATELNOST

INTUITIVNÍ PRÁCE

DOSLOVNĚ CHÁPÁNÍ

IQ V NORMĚ

ODLIŠNOST

IVP JAKO ŽIVÝ MATERIÁL

VZNIK IVP

OHLED NA NÁZOR ASISTENTA

REVIZE IVP

S IVP SE NEPRACUJE

AKTIVNÍ TVORBA IVP

IVP JAKO „BERLIČKA“

ÚPRAVA OBSAHU UČIVA

IVP BEZ REVIZE

PAPÍR PRO PAPÍR

MOŽNOST VZDĚLÁVÁNÍ

NEDOSTATEK KURZŮ V PROBLEMATICE PAS

SEBEVZDĚLÁVÁNÍ

VEDENÍ OTEVŘENÉ KE VZDĚLÁVÁNÍ

METODICKÉ VEDENÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA

SDÍLENÍ ZKUŠENOSTÍ

VZDĚLÁVACÍ KURZY

PODPŮRNÁ SETKÁVÁNÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA

ZNALOST LEGISLATIVY

VÝBĚR KURZŮ

KURZ – JEDU ZA LEKTOREM

PRÁVA ASISTENTŮ

NEZNALOST FINANCOVÁNÍ

METODIKA JAKO „BERLIČKA“

METODIKY PRO PRÁCI

PRINCIPY PRÁCE S ŽÁKEM S PAS

INTUITIVNÍ PRÁCE

ODBORNÁ LITERATURA

NEZNALOST METOD PRÁCE

VYUŽITÍ STRUKTURY

REŽIM DNE

PŘIPRAVENOST PŘEDEM

PRÁCE S ŽÁKY S PAS

VIZUALIZACE

ALTERNATIVNÍ METODY

VÝBĚR METOD PRÁCE

METODA STRUKTUROVANÉHO UČENÍ

INDIVIDUALIZACE

NEMOŽNOST ZOBECNĚNÍ METODIK

ZVIDITĚLŇOVAT

PODPORA UŠITÁ NA MÍRU

UŠÍT NA MÍRU

NUTNÁ POMOC OKOLÍ

SPECIFICKÁ PRÁCE

KVALITNÍ INTEGRACE

ROZKROKOVAT JEDNOTLIVÉ POKYNY

PODPORA SAMOSTATNOSTI

PODPORA SCHOPNOSTÍ ŽÁKA

SROVÁNÁNÍ S JINÝMI ŽÁKY

STÁLE NĚCO NOVÉHO

INDIVIDUALITA ŽÁKA

INTEGRACE JAKO BĚŽNÁ SOUČÁST ŠKOL

NÁVOD NEDOSTANETE

MOTIVACE ŽÁKA

ODMĚNOVÝ SYSTÉM

TŘÍDA VE TŘÍDĚ

ZAČLENĚNÍ VE TŘÍDĚ

SPOLUŽÁCI NEVÍ

UPOZORŇOVÁNÍ DĚTÍ

MÁLO KAMARÁDŮ

SPOLUŽÁCI NEZNALÍ PROBLEMATIKY PAS

ŽÁDNÁ SPECIÁLNÍ PRÁCE SE TŘÍDOU

VSTRÍCNOST SPOLUŽÁKŮ

POMOC SPOLUŽÁKŮ

NEZÁVISLOST NA ASISTENTOVI

KAŽDODENNÍ KONTAKT SE SPOLUŽÁKY

POVĚDOMÍ SPOLUŽÁKŮ O PAS

TOUHA SPOLUŽÁKŮ PO SPRAVEDLNOSTI

OTEVŘENÁ DISKUZE

INTENZIVNÍ PRÁCE SE TŘÍDOU

CO NEJVÍCE ZAČLENIT

PORAĎ SI SÁM

ŽÁK S PAS JAKO BĚŽNÁ SOUČÁST TŘÍDY

JAK TO DĚTEM VYSVĚTLIT?

ŽÁK S PAS – KAMARÁD

SPOLUŽÁK – OCHRÁNCE

TŘÍDA

ZA KÝM PRO RADU?

SPOLUPRÁCE S SPC

MÁM SE NA KOHO OBRÁTIT

JAK S ŽÁKEM PRACOVAT?

NEGATIVNÍ POSTOJ VÝCHOVNÉHO PORADCE

ŘEDITEL SE SNAŽÍ, ALE NEVÍ

ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

VEDENÍ ŠKOLY NAKLONĚNÉ INTEGRACI

ODBORNÁ POMOC, RADA

VEDENÍ ŠKOLY OCHOTNÉ ŘEŠIT PROBLÉMY

ZAPÁLENÍ PRO PRÁCI

INTERVIZE VE ŠKOLSTVÍ

PROBLEMATICKÁ KOMUNIKACE S SPC

SPC NEPORADÍ

TOUHA PO NÁZORNÝCH UKÁZKÁCH PRÁCE

SPOLUPRÁCE ASISTENT – SPC

ZKUŠENOSTI S PAS

RODIČ – PARTNER PRO INTEGRACI

SNAHA RODIČŮ

KOMUNIKAČNÍ DENÍK

PRÁCE NAD RÁMEC PRACOVNÍ DOBY

KAŽDODENNÍ KOMUNIKACE

NEZBYTNÁ VÝMĚNA INFORMACÍ

ZPĚTNÁ VAZBA OD RODIČŮ

NEUSTÁLÝ KONTAKT S RODIČI

AKUTNÍ ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

OSOBNÍ PŘEDÁVÁNÍ ŽÁKA

UNAVENÍ RODIČE

SPOLUPRÁCE ASISTENT – RODIČ

VÁZNOUCÍ KOMUNIKACE

ÚTEKY OD PROBLÉMŮ

MALIČKOST SPOUŠTĚCÍM MECHANISMEM

ŽÁKA ROZHODÍ MALIČKOST

SPOUŠTĚČE PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

PREVENCE PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

PŘÍČINY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

FORMY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

STRACH ŽÁKA Z NEÚSPĚCHU

STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ PROHRY

ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

NEZNÁMÝ SPOUŠTĚČ

PROBLÉMOVÉ PŘESTÁVKY

AFEKTY

DETEKTIVNÍ PRÁCE

ODCHOD ZE TŘÍDY

VZTEKÁNÍ