

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Alena Ernestová

Role a kompetence asistenta pedagoga při integraci žáka s Aspergerovým syndromem

Olomouc 2014

Vedoucí práce: Mgr. Lucia Pastieriková, PhD.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem přitom jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 23. června 2014

.....
Alena Ernestová

Poděkování

Děkuji Mgr. Lucii Pastierikové, Ph.D., za odborné vedení, ochotnou spolupráci a mnoho cenných rad. Dále děkuji všem, s jejichž názory jsem pracovala ve své praktické části a svým blízkým děkuji za podporu, kterou mi poskytovali.

OBSAH

ÚVOD.....	6
-----------	---

Teoretická část

1 Aspergerův syndrom	8
1.1 Vymezení pojmu	8
1.2 Etiologie a výskyt poruch autistického spektra	12
1.3 Projevy jedince s Aspergerovým syndromem	12
2 Vzdělávání osob s poruchou autistického spektra	17
2.1 Obecné možnosti vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami – legislativní rámec a vymezení základních pojmů.....	17
2.2 Zařazení dítěte s poruchou autistického spektra do školského systému	21
3 Asistent pedagoga.....	28
3.1 Vymezení pojmu	28
3.2 Zřízení a financování pozice asistenta pedagoga, požadavky na jeho vzdělání	29
3.3 Asistent pedagoga pracující se žákem s Aspergerovým syndromem	32

Praktická část

4 Průzkumné šetření zaměřené na práci asistenta pedagoga s integrovaným žákem s Aspergerovým syndromem.....	39
4.1 Cíle průzkumného šetření	39
4.2 Metody průzkumného šetření	40
4.3 Způsob výběru vzorku.....	44
4.4 Harmonogram průzkumného šetření	45
4.5 Případová studie zaměřená na práci asistenta pedagoga s integrovaným žákem s Aspergerovým syndromem.....	45
4.6 Polostrukturovaný rozhovor zabývající se názory matky žáka s Aspergerovým syndromem a jeho třídní učitelky na práci asistenta pedagoga	57
4.7 Výsledky a celkové shrnutí průzkumného šetření.....	58

ZÁVĚR.....	62
-------------------	-----------

POUŽITÉ ZDROJE	64
-----------------------------	-----------

LITERATURA	64
------------------	----

INTERNETOVÉ ZDROJE	66
--------------------------	----

SEZNAM ZKRATEK	67
-----------------------------	-----------

SEZNAM TABULEK	68
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	68
SEZNAM PŘÍLOH	69

ÚVOD

Když jsem zvažovala téma své bakalářské práce, snažila jsem se vycházet z okruhu svých doposud získaných vědomostí, zájmů a pokud možno taktéž oblastí, ve kterých bych se sama ráda ještě dovybavila dalšími poznatky a informacemi. Právě čerstvě získaná pracovní pozice asistenta pedagoga se proto stala tou nejlepší volbou. Tato práce v sobě skýtala právě potřebu více se tímto tématem zabývat a vyhledávat celou řadu nových informací, které tak zužitkují rovnou dvakrát – jak pro své studijní povinnosti, tak i pro ty pracovní.

Nebylo by však asistenta pedagoga bez integrovaného žáka a tak přede mnou stála další nová výzva a to porucha zvaná Aspergerův syndrom. Postupně jsem se tak seznamovala s danou odbornou literaturou a vytvářela si představy o tom, co mě zhruba čeká. Podobně na tom byla i mladá paní učitelka, která měla mít daného žáka – a tedy i mě, ve třídě. Poprvé měla do třídy získat integrované dítě i asistenta pedagoga. Počátky se neobešly bez obav provázejících mě i paní učitelku při jednání s žákem, ale i při naší vzájemné komunikaci a vymezování si pracovních povinností ve třídě. Co je přesně náplní práce asistenta pedagoga, kdy a jak může a má zasahovat a jak si jeho přítomnost ve své třídě představuje učitelka? Vzhledem k stále narůstající snaze o integraci je zřejmé, že asistentů pedagoga bude na českých školách přibývat, ale není již tak zřejmé, zda je toto téma pro nejen pedagogickou část společnosti dobře pochopené. Už jen ten pojem asistent pedagoga může být lehce zavádějící. Mým cílem je zpracovat dané téma tak, aby mohlo být jakýmsi vodítkem či příručkou pro ty, kterým nastane podobná situace jako mě a ocitnou se v nové roli asistenta pedagoga, dále pro všechny pedagogické pracovníky – učitele, kterým bude do třídy přidělen asistent pedagoga, nebo kteří se setkají s Aspergerovým syndromem a v neposlední řadě i pro širší veřejnost, protože se tato profese bude na trhu práce objevovat mnohem více, než kdy předtím a neměla by se do mysli veřejnosti zapsat pouze jako pozice „pomocníka pro učitele“ za jakou ji právě lidé –jak jsem se sama přesvědčila, často považují.

Práci jsem rozdělila na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se budu zabývat klíčovými pojmy: Aspergerův syndrom – pokusím se vymezit tento pojem, zařadit jej do používaných klasifikací a shrnout, jaké jsou projevy dítěte s Aspergerovým syndromem a jaké způsoby se při práci s ním uplatňují, dále integrace – jak je v ČR legislativně ukotvená a jaké konkrétní možnosti v oblasti vzdělávání má dítěte s Aspergerovým syndromem a na závěr asistent pedagoga – o koho se jedná, jak je zřizován, financován, co je náplní jeho práce

a jaká jsou specifika jeho práce při spolupráci s integrovaným žákem s Aspergerovým syndromem. V praktické části uvedu za první případovou studii konkrétní integrace žáka s Aspergerovým syndromem, jeho specifických projevů, průběhu adaptace na školu a způsob spolupráce s asistentem pedagoga, a za druhé provedu rozhovor s třídní učitelkou a poté s matkou daného žáka, abych tak získala zpětnou vazbu a posoudila, jak práci asistenta pedagoga vnímají oni. Cílem mé práce tedy je provést průzkumné šetření konkrétního případu integrace žáka s Aspergerovým syndromem a jeho spolupráce s asistentem pedagoga a na základě poznatků získaných tímto šetřením poskytnout výčet hlavních aspektů práce asistenta pedagoga s tímto žákem.

1 Aspergerův syndrom

1.1 Vymezení pojmu

Tento termín byl v odborné literatuře poprvé použit v roce 1981 Lornou Wingovou. Ta vycházela z práce vídeňského pediatra Hanse Aspergera, který u čtyř chlapců pozoroval stejné příznaky a stejný druh chování, který je odlišoval od běžného vývoje jejich vrstevníků a to z hlediska sociálních, jazykových a kognitivních dovedností. Tento stav pak označil jako „autistickou psychopatii“, kterou považoval za druh poruchy osobnosti. Jeho práce však byla ve své době nedoceněna a opomíjena, i přes to, že on sám se ji nadále intenzivně věnoval. Mezinárodního uznání se ji dostalo až po roce 1980, později byly právě tyto specifické příznaky a odlišnosti označeny jako Aspergerův syndrom (dále jen AS). (Attwood, 2005)

Lorna Wingová (in Attwood, 2005, str. 21) pak roku 1983 vymezila základní klinické příznaky Aspergerova syndromu následovně:

- „nedostatek empatie“
- „jednoduchá, nepřiléhavá a jednostranná interakce“
- „omezená, případně neexistující schopnost navazovat a udržet si přátelství“
- „pedantsky přesná, jednotvárná řeč“
- „nedostatečná neverbální komunikace“
- „hluboký zájem o specifický jev či předměty“
- „nemotornost, nepřírozené pozice“

Jedná se o syndrom velice různorodý, jehož projevy jsou rozsáhlé a je tak velice složité přesně určit, zda se ještě jedná o syndrom jako takový či nikoliv. Díky dnešnímu většímu povědomí o této poruše a přesnější diagnostice jsou tak zaznamenány i případy lidí, jejichž symptomatika je mírná až hraniční s normou, kteří by v minulosti diagnostice vůbec nepodlehli a byli pouze svým okolím bráni za „podivíny“. Avšak jak lidé s klasickými příznaky, tak lidé s touto mírnou symptomatikou jsou konfrontováni s řadou problémů a obtíží, které jim jejich porucha v běžném životě přináší. Nelze se tedy přiklánět ke stanovisku, že Aspergerův syndrom je lehčí formou autismu. (Thorová, 2006)

V minulosti byl vývoj jednotlivých termínů označujících „autistické“ děti dosti složitý, střídaly se jednotlivé teorie o vzniku těchto poruch, které se odrážely i v jejich pojmenování, často byly spojovány se schizofrenií a dalšími psychickými poruchami. Dnes již víme, že se jedná o poruchy psychického vývoje. V ČR se v současné době řídíme Mezinárodní klasifikací nemocí a přidružených zdravotních problémů – desátá revize (dále jen MKN – 10) kde Aspergerův syndrom najdeme jako samostatnou nozologickou jednotku řazenou v rámci *pervazivních vývojových poruch*, což jsou nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje, kdy porucha zasahuje všechny oblasti vývoje dítěte a to do hloubky. Vrozené postižení mozku dítěte v oblasti, která zahrnuje komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení, mu pak neumožňuje zpracovávat informace a podněty z okolí na stejné úrovni jako jeho vrstevníci. Odlišuje se tak jak po stránce chování, tak po stránce vnímání a prožívání. K diagnostice Aspergerova syndromu je třeba několika symptomů z jednotlivých oblastí tzv. *triády poškození*¹. Vždy vycházíme z chování dítěte, což diagnostiku ztěžuje, problém pak působí i různorodá symptomatika této poruchy. Zařaditelnost do určité kategorie je tak složitá. Tento fakt se tak stal důvodem pro vznik zastřešujícího termínu, který by zahrnoval veškerou širokou škálu a míru symptomů. Dnes se tak setkáváme s termínem *poruchy autistického spektra*. (Thorová, 2006)

V. KAPITOLA Poruchy duševní a poruchy chování (F00 – F99)

F 80-F89	Poruchy psychického vývoje
F80	Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
F84	Pervazivní vývojové poruchy
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	<i>Aspergerův syndrom</i>
F84.8	Jiné pervazivní vývojové poruchy
F84.9	Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

Tab. 1: Zařazení Aspergerova syndromu v rámci MKN – 10 (Světová zdravotnická organizace, 2009)

¹ Do tzv. triády poškození spadají oblasti : 1- sociální interakce a sociální chování, 2- komunikace, 3- představitost, zájmy a hra (Thorová, 2006)

Pro zařazení dítěte do kategorie F 84.5 – Aspergerův syndrom jsou vymezená následující kritéria:

1.	Kvalitativní narušení sociální interakce	AS je charakterizován stejným typem kvalitativních poruch sociální interakce jako autismus
2.	Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity	stejný obraz jako u autismu
3.	Porucha způsobuje klinicky významné poruchy v oblasti sociálního a profesního fungování i v dalších významných životních situacích.	
4.	Není opožděný vývoj řeči	první slůvka před druhým rokem věty s komunikačním významem před třetím rokem
5.	Kognitivní vývoj (intelekt) je v normě, sebeobslužné dovednosti jsou přiměřené věku, stejně jako adaptivní chování (kromě sociálního) a explorativní chování motivované zvědavostí	
6.	Dyspraxie (nemotornost)	není podmínkou diagnózy

Tab. 2: *Kritéria pro Aspergerův syndrom* (Převzato z: Thorová, 2006, str. 186)

Díky zastřešujícímu pojmu poruchy autistického spektra (dále jen PAS) mohou všechny děti s poruchou autistického spektra čerpat z materiálu a intervenčních možností určených pro děti s autismem, i když mají diagnostikovanou poruchu příbuznou autismu. (Thorová, 2006)

V roce 2013 však dochází ke změně výše zmíněného kategorizování pervazivních vývojových poruch, kterou je třeba zmínit. V nejnovější aktualizaci amerického diagnostického a statistického manuálu (dále jen DSM-V), která sice pro ČR není směrodatná, dochází ke změně pojímání a diagnostikování autistických poruch na jednotlivé kategorie jako je Aspergerův syndrom, atypický autismus a další. Všechny tyto dříve rozlišované diagnózy jsou nyní oficiálně souhrnně označeny jako *Autism Spectrum disorder – ASD* tedy „poruchy autistického spektra“. Dá se proto předpokládat, že v nové chystané aktualizaci mezinárodní klasifikace nemocí používané v Evropě a tedy platné i pro ČR se tato změna také

objeví. Dle DSM-V (2013) pak poruchy autistického spektra podléhají pěti kritériím:

- A. Je narušena sociální komunikace a interakce,
- B. objevují se opakující se vzory chování a omezený okruh zájmů a aktivit,
- C. počátky příznaku sahají již do raného dětství,
- D. fungování jedince v běžném životě je do určité míry omezené, narušené,
- E. poruchy nelze vysvětlit mentálním postižením.

V této nové kategorizaci pak nedochází k diagnostickému rozlišení jednotlivých poruch, ale pouze se zde setkáváme s vymezením 3 stupňů závažnosti PAS:

- 1. Poruchy autistického spektra vyžadující podporu.
- 2. Poruchy autistického spektra vyžadující značnou podporu.
- 3. Poruchy autistického spektra vyžadující velmi silnou podporu.

Níže uvádíme ještě tabulku s celkovým zařazením PAS dle DSM-V.

Poruchy neurologického vývoje (Neurodevelopmental disorders)	Mentální postižení (Intellectual Disabilities)
	Poruchy komunikace (Communication Disorders)
	Poruchy autistického spektra (Autism Spectrum Disorder- F 84.0)
	Porucha pozornosti s hyperaktivitou (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)
	Specifické poruchy učení (Specific Learning Disorder)
	Motorické poruchy (Motor Disorders)
	Jiné poruchy neurologického vývoje (Other Neurodevelopmental Disorders)

Tab. 3: *Zařazení poruch autistického spektra dle DSM-V* (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013)

V rámci naší práce vycházíme z pojetí dle DSM –V, kdy využíváme souhrnného označení poruchy autistického spektra (PAS), které zahrnuje tedy i Aspergerův syndrom. V případě poznatků týkajících se konkrétně AS – zejména v praktické části práce, ale i v té teoretické, využíváme i tohoto konkrétního označení, čímž zdůrazňujeme, že pro danou oblast se zaměřujeme čistě jen na AS jako takový a ne na celé spektrum PAS.

1.2 Etiologie a výskyt poruch autistického spektra

Příčina vzniku poruch autistického spektra není doposud známá, víme pouze, že se jedná o neurovývojové onemocnění, které je však velmi variabilní. Příčiny na genetické, kognitivní a nervové úrovni tak způsobují, že určitá část mozku nepracuje správně, předpokládá se, že se jedná o narušení funkčních systémů mozku, které se podílí na sociálních, komunikativních a integrativních schopnostech člověka, od čehož se odráží specifické projevy v chování a projevech jedinců s PAS, které jsou tak výrazné, jak výrazně a v jakém rozsahu je narušena určitá část mozku. Je zřejmé, že autismus má také silný genetický základ. (Thorová, 2006)

Výskyt autismu v populaci se celosvětově odhaduje na 1-2 na 1000 obyvatel. Dle amerického Centra pro kontrolu a prevenci nemocí je zjištěno v současnosti 20 na 1000 diagnostikovaných dětí s PAS, což poukazuje na zvýšení počtu oproti roku 2008, kdy to bylo pouze 11 na 1000. Nelze ale s jistotou říci, zda se jedná o nárůst výskytu PAS či jsou tyto údaje zkreslené kvůli stále více se zdokonalující diagnostice, která tak v dnešní době zachytí více jedinců s PAS než-li dříve. (Havlovicová, 2014)

1.3 Projevy jedince s Aspergerovým syndromem

Attwood (2005) uvádí, že Aspergerův syndrom se nejvíce projeví v jazykových, kognitivních, sociálních a pohybových schopnostech a dovednostech dítěte a v posouzení jeho zájmů. Vývoj některých dětí může probíhat méně nápadně, bez výraznějších projevů, které by na tuto poruchu poukazovaly. Často se tak stane, že příznaky vyjdou na povrch při nástupu dítěte do školy. Zde je vystaveno možnosti srovnání s ostatními vrstevníky a jeho mírné odlišnosti tak mohou přitáhnout pozornost učitele, který si při větší bedlivosti může všimnout, že se dítě straní kontaktu s ostatními, nebo jej neumí vhodně navázat a celkově nerozumí pravidlům společenského chování, jeho řečový projev je zvláštní, rovněž i představivost a pohlčení specifickými zájmy a netypickými tématy ho odlišují od ostatních. Rozdíly pak budou patrné i v jemné a hrubé motorice – při psaní, míčových hrách v tělocviku a tak podobně. Doma se dítě rodičům nijak zvláštně jevit nemusí, ale právě po vstupu do školy často dojde ke zvýraznění jeho projevů. Zjevné odlišnosti od ostatních vrstevníků mohou učitele vést k tomu, aby žáka doporučil na diagnostické vyšetření. Zde je také dobré poukázat na potřebu vzdělanosti a informovanosti učitelů běžných škol o problematice poruch autistického spektra, jelikož jejich nevědomost by mohla zapříčinit, že takového žáka budou

pouze považovat za „podivína“. Proto níže uvádíme bližší specifika jednotlivých oblastí, ve kterých na typické projevy narážíme. Platí však stále, že každý jedinec je ve všech svých projevech jedinečný, není tak pravidlem, že pro všechny jedince s Aspergerovým syndromem budou tyto projevy typické a že se u všech jedinců budou tak, jak je uvádíme, projevovat. Attwood (2005, s 170) ještě podotýká, že zajímavým postřehem je proměnlivost příznaků v průběhu dní, „*má-li dítě pozitivní den, tak se velmi dobře soustředí, poslouchá, hraje si s kamarády, učí se. Jindy je pohlceno sebou samým, chybí mu sebedůvěra, působí dojmem, jakoby nic neumělo. Příznaky se tudíž objevují v jakýchsi vlnách, můžeme je přirovnat k přílivu a odlivu.*“

Jazyk a řeč

Děti s Aspergerovým syndromem začínají později mluvit. Poté, co se objeví první slůvka, se řeč vyvíjí velmi rychle, dítě má mnoho dotazů, často si mluví samo pro sebe. Zjevné jsou nápadnosti v pragmaticke jazyka – jakmile dítě nerozumí otázce nebo pokynu, změní téma na něco, v čem se dobře orientuje, aby mělo rozhovor opět pod kontrolou a neztrácelo se v něm. Slovní zásoba těchto dětí bývá bohatá, často však slova neumí vhodně použít, vše chápou doslovně, což může způsobit nepochopení kontextu, metafor, vtipů. Jejich řeč působí příliš formálně, dospěle, typický je i zvláštní tón řeči a lpění na přesném vyslovování jednotlivých hlásek. Typickým projevem je také to, že sami o sobě mluví ve třetí osobě. (Attwood, 2005) Díky získávání zkušeností v oblasti komunikace a i rozvojem myšlení je pak dítě ve škole schopno rozlišovat mezi komunikací s vrstevníky a dospělými. Nápadné jsou narušené prozodické faktory řeči, řeč bývá monotónní, nebo přehnaně intonovaná, mechanická. Nedokážou dodržet plynulý tok řeči. Ve škole se často projeví jejich neschopnost převyprávět slyšený či čtený text, popsat, co se v něm dělo. Problém mají také při vypravování svých zážitků z minulosti. Neposledním projevem v řeči je ulpívání na určitých tématech, o kterých rozsáhle a dlouze mluví, aniž by potřebovali reakci posluchačů, či jejich účast na rozhovoru. Pokud je téma rozhovoru nezajímá, většinou v něm nevydrží, nekomunikují. Narušena je i neverbální složka komunikace, řeč těla, navazování a udržení očního kontaktu, používání gest a mimiky. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Kognitivní schopnosti

Jedinci s Aspergerovým syndromem nejsou schopni vnímat myšlenky a pocity jiných lidí a určitým, správným způsobem na ně reagovat. Neuvědomí si, že by nevhodnou poznámkou mohli někoho urazit, že by se za ni měli omluvit. Často disponují schopností

přesně si vybavit některé události, mají eidetickou – fotografickou paměť, která jim umožňuje pamatovat si rozsáhlé informace – třeba přesné znění výkladu v učebnici a řadu dalších faktických údajů, většinou se vztahujících k zájmům daného jedince. Oproti tomu myšlení je rigidní, né příliš pružné. Mají přesně daný způsob uvažování, těžce se přizpůsobují změnám. Většinou jako řešení různých problémů používají jeden a ten samý způsob, proto v tomto směru potřebují vedení a výcvik. Typickou nevýhodou malé pružnosti myšlení je neschopnost poučit se z chyb. Dítě i při upozornění na nesprávnost svého chování jej opakuje stále dokola, odmítá svůj přístup změnit. Nedokáže ani uznat svou chybu, a to i v případě, že již bylo prokázáno, že se zmýlil. Problém také působí neschopnost aplikovat získané poznatky v určité oblasti na oblast jinou. (Attwood, 2005)

Sociální chování

Attwood (2005) uvádí, že i přesto, že se Aspergerův syndrom nevyznačuje žádnou fyzickou nápadností, většinou jsou tyto jedinci za podivíny označeni hned po prvním kontaktu – jejich netypické sociální chování často přímo bije do očí, jelikož neodpovídá standardnímu sociálnímu chování. Čadilová s Žampachovou (2012) rozlišují, zda se u jedince s Aspergerovým syndromem jedná o aktivní či pasivní typ. Dle nich, je toto v sociální oblasti zásadní, jelikož u pasivního typu se setkáme s tím, že o sociální kontakt jedinec ani nemá zájem, je spíše samotářský typ, který se do společných ani skupinových činností nezapojuje. Kdežto typ aktivní o sociální kontakt zájem má, ale neumí jej vhodně navázat, často je agresivní, či ostatní děti provokuje ve snaze zapojit se do jejich činnosti, ty však tento způsob nesou nelibě. Autorky pak zmiňují ještě typ formální, jehož chování se více podobá dospělým než vrstevníkům, proto je pro něj zařadit se do takového kolektivu také obtížné. Kvůli těmto problémům, se kterými se při navazování sociálního kontaktu setkávají, pak mají sníženou schopnost porozumět smyslu přátelství, kamarádství a tedy i takový vztah ve vrstevnické skupině navázat a udržet. Častým projevem žáků s Aspergerovým syndromem je taky potřeba věci řídit, prosazovat své vlastní zájmy a určovat průběh činnosti. Tyto projevy se nejčastěji projeví ve hře, což na ostatní děti působí sebestředně a proto si s ním ve hře hrát nechtějí. Problém nastává také při různých soutěžích, kde často nepochopí pravidla, důvody soutěžení a nerespektují smysl pro férovou hru. Často se projeví tak, že chtějí za každou cenu vyhrát a případnou prohru nezvládnou unést, nebo naopak o soutěž či hru nejeví zájem vůbec.

Oblast zájmů a stereotypů

Attwood (2005, s 27) uvádí, že „*posouzení zájmů dítěte pramení ze srovnání s typickými zájmy dětí stejného věku, hodnotí se intenzita dané aktivity, podíl, který jí dítě věnuje při rozhovoru a ve volném čase, dále samozřejmě její druh a způsob, jak dítě k zájmu dospělo.*“ Zájem má pro osobu s Aspergerovým syndromem naprostou prioritu a dominuje ve většině jeho činnostech. Dostane-li dítě příležitost o svém zájmu hovořit, vydrží to po velmi dlouho dobu a od svého tématu je velmi těžce odklonitelné. Dítě má potřebu věnovat svému zájmu každou svou volnou chvíli, aktivně si o něm dokáže vyhledávat informace. Typické pro tyto zájmy je, že vůbec nepodléhají trendům a běžným oblastem zájmů jeho vrstevníků. Nejčastěji se jedná o věci z oblasti dopravy, dinosaurů, vědy a techniky. Způsoby ulpívání na tématu svého zájmu jsou různé – buďto se jedná o sběr informací o předmětu zájmu a jejich určitá kategorizace, zapisování si, nebo o sběr předmětů jako takových – předmětem zájmu mohou být víčka z plastových lahví – zájem se tak projeví jejich sběrem a to ve všech situacích i těch nevhodných – jako například jejich odšroubovávání z lahví v obchodech. Zájmy mohou vycházet i z představ – děti s Aspergerovým syndromem si tak s oblibou hrají, že jsou někým jiným – zvířetem, postavou. Často bývají tyto zájmy spojené představami velmi intenzivní, avšak spíše krátkodobé. Dalším zájmem může být i fascinace konkrétní osobou a touha poznávat vše o ní. Tento zájem je typický pro období dospívání. V oblasti stereotypů jsou pro tyto jedince typické různé rituály doprovázející každodenní činnosti, které musí být i blízkým okolím striktně dodržovány. Jako například ulpívání na stále stejné cestě do školy a zpět. Změna v takovéto činnosti nebo rituálu představuje pro dítě stres a úzkost. Tyto rutinní a pravidelně se opakující činnosti pomáhají dítěti v orientaci ve světě, stává se tak pro ně „jistějším a předvídatelným“. Nastolený řád v denním režimu je chrání před zmatkem, neočekávanými situacemi a nejistotou, čímž dochází ke zmírnění úzkostlivých pocitů a obav ze změny. Fakt, že vědí, jak aktivity během dne jdou za sebou, co po čem následuje jim poskytuje jakousi stabilitu v životě. Výrazně se tento fakt může projevit právě ve škole. Na jednu stranu žákovi struktura vyučování, přesně daný čas učební jednotky i rozvrh hodin vyhovuje, na stranu druhou mu jeho rituály a stereotypy přináší řadu problémů, například, když s postupem do dalšího ročníku přijde nová učitelka, nová třída, nové místo, nebo i pouze když do třídy po určitou dobu dochází studentka na praxi. (Attwood, 2005)

Pohybové schopnosti

Vosmik a Bělohávková (2010) uvádějí, že 50-90% jedinců s Aspergerovým syndromem má problémy s motorikou. Podprůměrná pohybová koordinace se pak negativně

projeví jak v hrubé tak i v jemné motorice. Je tak doporučeno, aby jedinec podstoupil komplexní vyšetření pohybového aparátu, které by odhalilo specifika vývoje motoriky, dle kterých by se pak sestavilo vhodné cvičení. Při výrazném narušení motoriky se doporučuje dbát na fyzické aktivity, popřípadě zvážit možnost fyzioterapie. Vhodnou činností pak je plavání, které tito jedinci zvládají výrazně lépe než jiné sportovní aktivity a které procvičuje schopnost koordinace a uvolňuje napětí. Naopak nejproblematictější oblastí je běh, chůze a celkově orientace v prostoru, kdy je nápadná nekoordinace pohybů paží a nohou a celkově pak jedinec působí dosti těžkopádně. Dále je pak nejméně rozvinutou schopností hra s míčem – chytání, házení, kopání. Tyto nápadnosti jsou ve škole v rámci tělocviku zcela zřejmé a žáci s Aspergerovým syndromem tak tento předmět často nemají rádi. Attwood (2005) uvádí, že v oblasti jemné motoriky se pak ve škole potýkáme s nečitelným rukopisem a i celkově se špatnou orientací na papíře, v řádcích. Písmo i dospělého jedince s Aspergerovým syndromem tak vypadá jako písmo malého školáka. V dnešní době je možné využít psaní na počítači, které žákům značně usnadní život. Co se dále týká jemné motoriky je narušena také manuální zručnost – schopnost používat obě ruce například při oblékání se, zavazování tkaniček, i koordinace nohou a chodidel – například při jízdě na kole.

2 Vzdělávání osob s poruchou autistického spektra

2.1 Obecné možnosti vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami – legislativní rámec a vymezení základních pojmů

V dnešní moderní době je vzdělávání umožňováno všem lidem bez rozdílů rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu. Přesné ustanovení je vyjádřeno v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění (dále jen školský zákon).

Legislativní rámec pro vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami

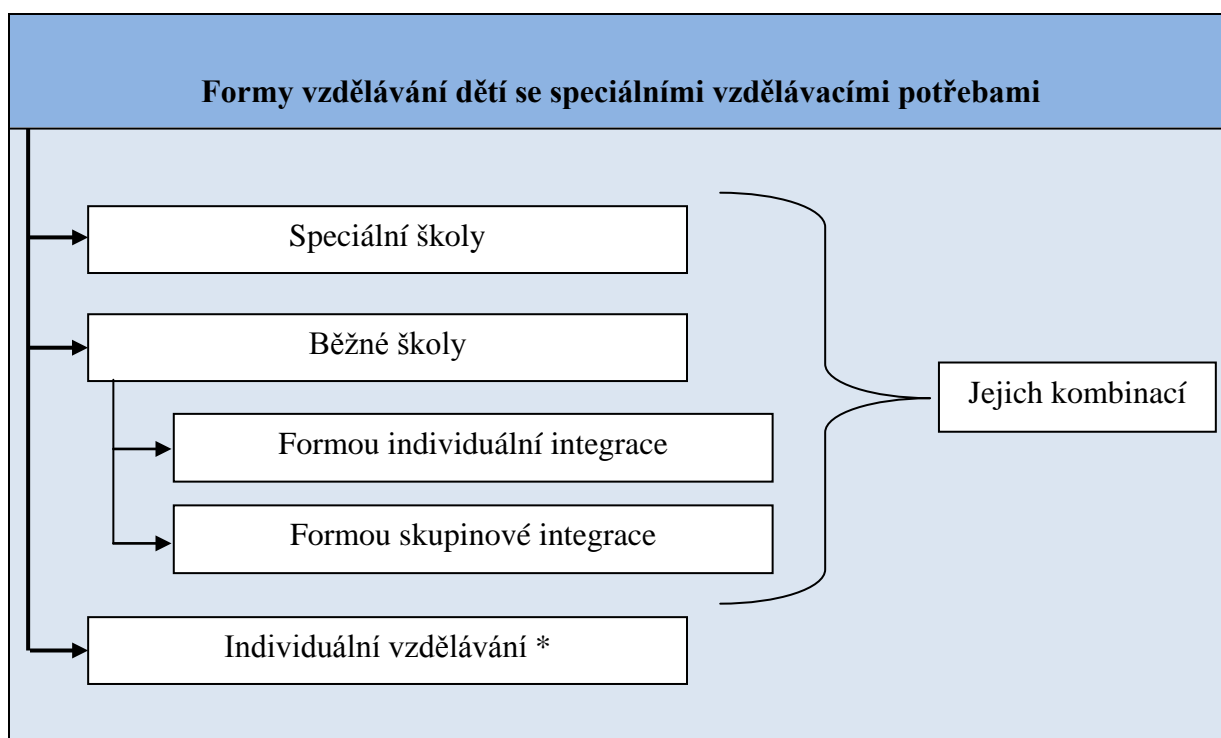
Vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá § 16 výše zmíněného zákona. Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se zde myslí osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Autismus je pak řazen do zdravotního postižení. Dle odstavce č. 6 § 16 tohoto zákona *„mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.“*

„Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy, popřípadě se souhlasem krajského úřadu v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak,“ odstavec č. 8 § 16 téhož zákona.

Podrobnější informace jsou předmětem vyhlášky č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je poskytováno tzv. speciální

vzdělávání založené na individuálním přístupu ke každému z nich. I když ve školském zákoně jsou uvedeny základní kategorizace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, při konkrétním zařazení žáka do vzdělávání je vždy třeba definovat vzdělávací potřeby a možnosti jeho samého. Vždy se tak začíná od zjištění těchto potřeb, které provádí školské poradenské zařízení (speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna). Po provedení speciálně-pedagogického či psychologického vyšetření se stanoví rozsah a závažnost speciálních vzdělávacích potřeb, které pak slouží jako podklad pro zařazení žáka do speciálního vzdělávání. To bývá někdy mylně vnímáno jako jakýsi další druh vzdělávání, nicméně jedná se pouze o využívání podpůrných pomůcek a opatření v rámci vzdělávání běžného – žák tedy musí být přijat ke vzdělávání a teprve poté je na základě jeho speciálních potřeb zařazen do speciálního vzdělávání. (Michalík, 2013)

V praxi to znamená, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami je přijat k vzdělávání, které bude probíhat určitou formou. Tyto formy zobrazuje obrázek níže.



* - Zákon č. 561/2004 Sb. § 40 – jiný způsob plnění školní docházky

Obr. 1: *Formy vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.* (zákon č. 561/2004 Sb. a vyhláška č. 73 /2005 Sb.)

Pro zařazení žáka do některé z výše uvedených forem vzdělávání je potřeba:

- Doporučení poradenského zařízení, jehož součástí je navržení míry podpůrných opatření,
- rozhodnutí ředitele dané školy o přijetí ke vzdělávání,
- souhlas zákonného zástupce žáka. (Michalík, 2013)

V zadní části práce přikládáme jako přílohu č. 1 *Doporučení ke vzdělávání dítěte, žáka a studenta se zdravotním postižením* vypracované speciálně pedagogickým centrem na jejichž základě je žák integrovaný do běžné základní školy s podporou asistenta pedagoga.

Vymezení pojmů integrace, inkluze

S integrací jsme se začali více setkávat v době změn přístupu ke vzdělávání. Touto změnou prošlo školství v České republice po roce 1989, kdy se do vzdělávání začaly prosazovat snahy o rovné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání všem členům společnosti. Tyto snahy byly podpořeny rodiči i odborníky a projevíly se nejen ve školství, ale i v běžném životě, kdy jsme se s osobami s různým typem zdravotního znevýhodnění začali setkávat na ulicích, v restauracích, v dopravních prostředcích a jinde. Což bylo oproti minulému politickému režimu, kdy byli tito lidé ze společnosti vyčleňováni, obratem. (Bazalová, 2006)

V oblasti výchovně-vzdělávacího procesu se pak můžeme setkat s pojmem integrované vzdělávání. Jeho charakteristiku najdeme v Pedagogickém slovníku jako: „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 107)

Podle zásady „vzdělávat postižené běžně, pokud je to možné, speciálně, pokud je to nutné“ se nynější systém vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami přeorientovává z převažujícího vzdělávání těchto osob ve speciálních školách ke stále častější integraci. V rámci hlavního vzdělávacího proudu by pak dle Bazalové (2006) měla integrace naplňovat tyto cíle:

- Zajistit co nejmenší možnou míru izolace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami od svých vrstevníků,

- zajistit, aby se postižení a znevýhodnění těchto dětí vnímalo jako jinakost, přinášející svá pozitiva,
- zajistit, aby znevýhodnění jedince nebylo limitujícím faktorem v jeho vzdělávání,
- zajistit, aby se děti tímto vychovávaly k vzájemné solidaritě, pochopení a pomoci.

Lechta (2010) uvádí, že momentální nastavení systému představuje dvě paralelně vedle sebe fungující formy edukace a to: integrativní i segregovanou formu. Mínil tím fakt, že dítěti s postižením se dostane určité podpory, díky které může navštěvovat běžnou školu. V případě, že se však tato integrace ukáže jako neúspěšná, může se dítě vrátit do školy speciální.

V současné době jde vývoj změn ještě dál a dochází k rozvoji základní idey integrace v novou, kvalitativně vyšší ideu takzvané inkluzivní pedagogiky. Dle Lechty (2010, s. 29) „*se žáci v rámci inkluzivního edukačního konceptu už nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální potřeby, a ty, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby.*“

V odborné literatuře již tento nový pojem postupně nahrazuje pojem integrace. Lechta a Janoško (in Michalík, Hanák, 2011) shledávají rozdíl mezi těmito pojmy v tom, že integrace je charakteristická snahou o znovuoobnovení celku, tedy zapojení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do společenských činností a vzdělávání v běžných školách, kdežto inkluze je stavem jakéhosi úplného a bezpodmínečného zahrnutí takového dítěte do výchovně vzdělávacího procesu v běžné škole, jako jeho samozřejmé součásti. Také zmiňují to, že v současné době je tento stav spíše teoretickým než-li v praxi funkčním a že k jeho naplnění je třeba provést ještě hodně změn v systému školství.

Michalík (2013) uvádí, že integrace a její upřednostňování je zakotveno ve školském zákoně i v na něho navazujících vyhláškách. Rozumí ji jako možnosti „*zajištění personálních a věcných nástrojů v podobě asistenta pedagoga, speciálních učebnic, speciálních didaktických a kompenzačních učebních pomůcek, vytváření jednotlivých tříd, oddělení nebo studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy aj.*“ (2013, s. 32)

Individuální integrace

Dle § 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb. v platném znění se individuální integrací rozumí vzdělávání žáka v běžné škole nebo ve zvláštních případech ve speciální škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Výuka zde probíhá souladu s doporučením

poradenského zařízení a pro žáka je vypracován individuální vzdělávací plán, dle kterého má žák upravený obsah a podmínky vzdělávání. Od vzdělávání ostatních žáků se pak vzdělávací proces integrovaného žáka nijak zásadně neliší. Úspěch individuální integrace tkví v kvalifikovaném personálním obsazení při výuce, ve vytvoření vhodných podmínek pro výuku, odborných postupů a úzké spolupráce s odborníky a zákonnými zástupci žáka. Nutné je také respektování specifických obtíží žáka a jeho pracovního tempa. (Michalík, 2013)

2.2 Zařazení dítěte s poruchou autistického spektra do školského systému

„Autismus ovlivňuje komunikační schopnost a sociální dovednosti dítěte, jeho hru, představivost a myšlení. Může zasahovat i do motoriky – v závislosti na celkové úrovni dítěte. Má širokou škálu projevů: od sociální uzavřenosti dítěte po dítě, které vyrušuje, ale sociálně se zapojuje. Tak jako jsou autismus a další PVP² heterogenní ve svých projevech, i vzdělávání těchto dětí vyžaduje mnoho možností řešení.“ (Šedibová, Vladová in Lechta, 2010, s. 270-271)

Vzdělávání dítěte může probíhat i jako u jiných druhů zdravotního postižení integrovaně nebo segregovaně. Obě tyto varianty mají své výhody i nevýhody. Platí zde však pravidlo, že obecně nelze říci, který z těchto dvou modelů je ten lepší, vhodnější. Osoby s autismem se od sebe případ od případu diametrálně liší a proto ani nemůže existovat jeden model, který by vyhovoval všem. Vždy je tak třeba vycházet z individuálních charakteristik jedince. Značnou mírou ovlivňují výběr způsobu vzdělávání faktory popsané níže v tabulce. (Pastieriková, 2013)

Vnitřní faktory	Vnější faktory
Možnosti a schopnosti člověka s PAS determinované hloubkou postižení	Rodina a její postoj ke vzdělávání dítěte s PAS a možnosti (osobními, finančními)
Fyzické potřeby	Škola – personální a materiální vybavení
Psychické potřeby	Poradenský systém
Sociální potřeby	Úroveň týmové spolupráce
Emocionální potřeby	Podpora ze strany státu
Vzdělávací potřeby	Legislativní opatření

Tab. 4: Vnitřní a vnější faktory ovlivňující možnosti vzdělávání jedinců s PAS

² pervazivní vývojové poruchy

Čadilová s Žampachovou (2012) podotýkají, že setkávání se s lidmi s postižením v běžném životě mění postoje a hodnoty zdravých lidí a přímo tak přispívá k větší rovnosti příležitostí pro všechny členy společnosti. Handicap jedinců s PAS však není „zjevný“ jako například u nevidomého člověka s bílou holí, což je důvodem, proč je společnost hůře přijímá a hůře odlišnost těchto lidí toleruje.

Specifika integrace žáků s PAS

Žáky s PAS není možné vzdělávat zcela stejným způsobem jako žáky intaktní. Není také možné vycházet ze způsobů práce uplatňovaných ve vzdělávání žáků s mentálním postižením, jiným či kombinovaným postižením. I když se ve školní praxi setkáváme s dětmi s PAS s nebo bez mentálního postižení nebo i ve spojení s jiným postižením, musí být jejich edukace značně individualizována. Tato individualizace vede k nacházení takových řešení, které optimálním způsobem napomáhají dosažení cíle a vychází ze specifických potřeb dítěte. Tento individuální charakter edukace je zprostředkováván zpracováním individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) a s přihlédnutím na jedincovy specifické projevy a potřeby může také uplatňovat jiné způsoby organizace vyučování ve formě kratších časových úseků pro práci, prokládání práce přestávkami, či využít formu blokového vyučování apod. (Šedibová, Vladová, in Lechta, 2010)

Individuální vzdělávací plán

Dle § 6 vyhlášky č. 73/2005 je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb integrovaného žáka. Jeho vytvoření je v kompetenci školy. Obvykle jej sestavuje třídní učitelka integrovaného dítěte spolu s výchovným poradcem a to před nástupem dítěte do školy, nebo nejpozději 1 měsíc po nástupu žáka do školy či zjištění speciálních vzdělávacích potřeb. Může být upravován i v průběhu školního roku. Vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy a ze zpráv a doporučení školských poradenských pracovišť. Obsahuje: údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu edukace žáka, o cíli vzdělávání, způsobu hodnocení, úpravě konání závěrečných zkoušek, vyjádření o potřebě dalšího pedagogického pracovníka podílejícího se na práci se žákem, seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, didaktických a jiných materiálů nezbytných pro výuku žáka, návrh případného snížení počtu žáků ve třídě, předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků, jmenovité určení pedagogického pracovníka a školského poradenského pracovníka, kteří mají na starost zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, závěry ze speciálně-pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

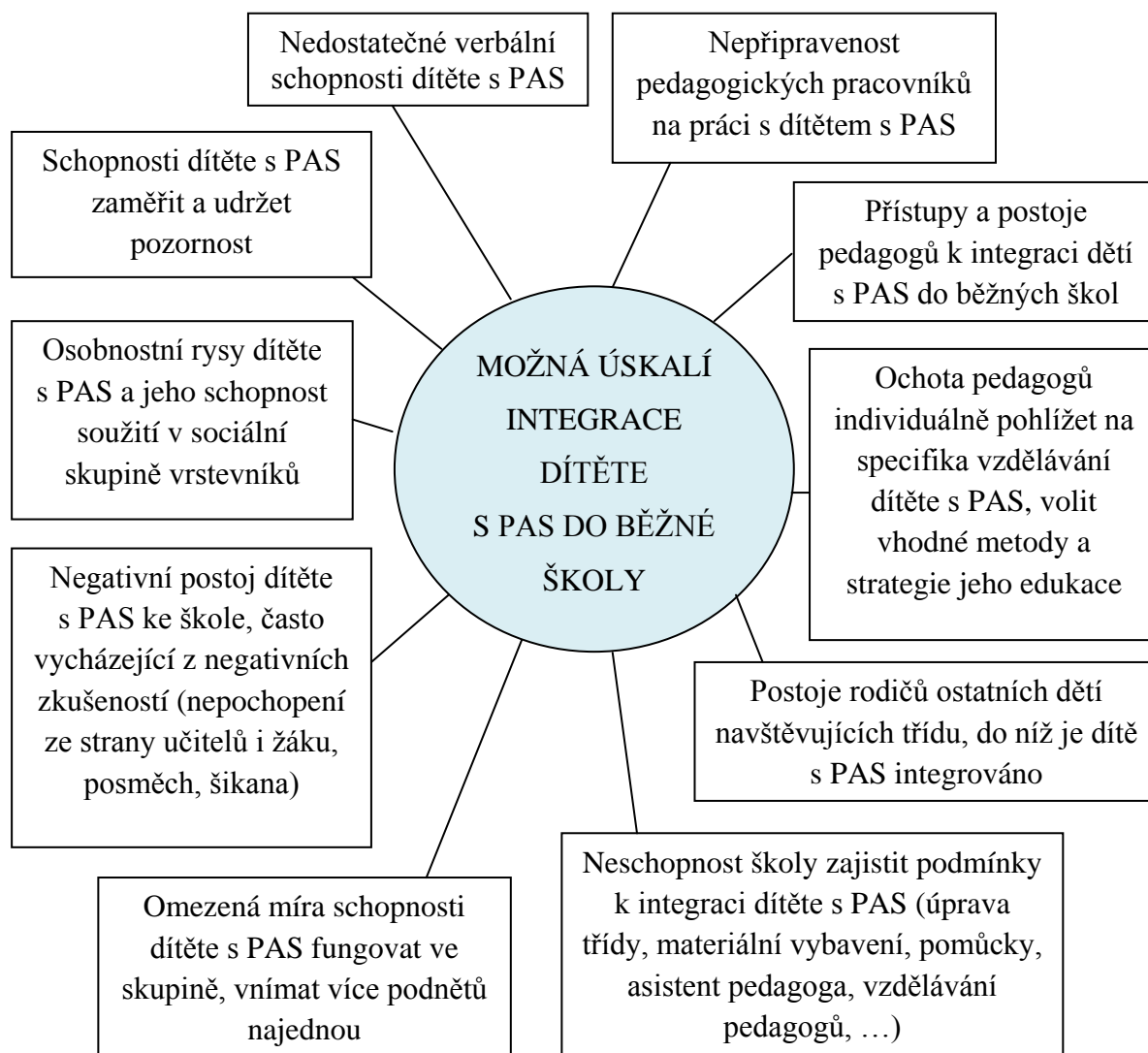
Pro konkrétní představu přikládáme vypracovaný individuální plán pro žáka s Aspergerovým syndromem integrovaného do běžné základní školy. K nahlédnutí je v zadní části práce jako příloha č. 2. *Individuální vzdělávací plán pro žáka s PAS.*

Šedibová a Vladová (in Lechta, 2010, s. 275) uvádějí, že u integrace těchto žáků se snažíme naplnit dva cíle:

1. Akademický cíl - *„týká se zabezpečení takové edukace pro dítě, která bude jeho kognitivní potenciál maximálně stimulovat.“*
2. Sociální cíl - *„se týká zprostředkování možnosti začlenit se do vrstevnické skupiny, naučit se hrát tak, jak si hrají vrstevníci, i nabýt schopností, jak fungovat ve skupinových situacích.“*

U dětí s PAS ale může být zejména naplnění sociálního cíle problémem. Je-li jeho chování výrazně odlišné a nepřizpůsobivé, může edukace selhat a mít spíše negativní dopad a to jak na dítě samotné tak i na ostatní, intaktní děti ze třídy. Proto je třeba velmi dobře zhodnotit úroveň dítěte s PAS v oblasti rozumové, řečové a sociální, které jsou při rozhodování o integraci stěžejní. Pokud některá z těchto oblastí je silně podprůměrná, je vhodný odklad školní docházky, během kterého se bude pracovat na posílení té které nedostačující oblasti a celkové přípravě na následnou integraci. (Šedibová, Vladová in Lechta, 2010)

Na základě prostudované literatury můžeme aspekty, které mohou mít na integraci žáka s PAS do běžné školy negativní vliv, uvést ve schématu na následující straně: obr. 2: *Možná úskalí integrace dítěte s PAS do běžné školy.* Z nich bychom chtěli zdůraznit negativní zkušenosti dětí s PAS, které si z běžné školy odnáší. Thorová (2006) uvádí, že prevence šikany a informovanost rodičů ostatních dětí navštěvujících stejnou třídu jako integrovaný žák – ale i těchto dětí – tedy spolužáků samotných, je nezbytnou součástí integrace. Více jak polovina dětí s PAS se po dobu docházení do běžné školy (většinou základní školy) setkala s určitou formou šikany. Intaktní děti využívají zvláštností povahy dětí s PAS, záměrně je popichují a vybízí k nevhodnému chování za účelem pobavení se. Je tak třeba vysvětlovat jim zvláštnosti tohoto handicapu, aby jemu porozuměli a na základě porozumění svůj postoj k takovýmto dětem změnili. Bohužel se integrovaný žák může setkat i s negativním přístupem ze strany učitele, jehož osobnostní vlastnosti a názory se mohou na spolupráci s žákem odrážet.



Obr. 2: Možná úskalí integrace dítěte s PAS do běžné školy

Předškolní vzdělávání dítěte s PAS

Pro dítě s poruchami autistického spektra plní důležitou funkci, jelikož je to období, kdy je cílem práce vytvoření pracovního chování, zvládnutí sebeobslužných činností, základů přiměřené sociální komunikace a sociálního chování vůči vrstevníkům i dospělým, protože právě tyto dovednosti pak budou rozhodující při nástupu plnění povinné školní docházky. Rovněž je dle zákona č. 561/2004 Sb. předškolní vzdělávání platným stupněm vzdělání, který je součástí vzdělávacího systému v České Republice a má doplňovat rodinnou výchovu. Zařazují se do něj děti z celé škály autistického spektra, s různou mírou symptomatiky i v případě, že je jejich vývoj výrazně narušen či opožděn. Rovněž jsou zde děti, u kterých došlo k včasné intervenci spolu s dětmi, u kterých byla diagnóza stanovena těsně před nástupem a dětmi, u kterých dojde k vypořádání zvláštností až v sociální interakci

a v porovnání s vrstevníky. V tomto ohledu plní předškolní vzdělávání nezastupitelnou roli, kdy na základě schopností, dovedností a projevů dítěte jsou rodiče, pedagogové i poradenská pracovníci reálně posoudit míru připravenosti dítěte na vstup do základního vzdělávání. (Čadilová, Žampachová, 2012)

MOŽNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
Mateřská škola běžného typu
Mateřská škola samostatně zřízená pro děti s autismem
Třída, oddělení nebo studijní skupina při běžné mateřské škole nebo škole pro děti s jiným zdravotním postižením (tzv. autitřída)

Tab. 5: *Možnosti předškolního vzdělávání* (Pastieriková, 2013)

Čadilová s Žampachovou (2012) ještě uvádí, že děti s PAS v rámci předškolního vzdělávání mohou navštěvovat zařízení, která nejsou řazena do sítě škol a školských zařízení, ale kde se jim dostane péče vzdělaných odborníků, která může být u běžných pedagogů v mateřské škole nedostačující.

Základní vzdělávání

V § 36 školského zákona je v odstavci 3 psáno: „*povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad;...*“ Vývoj dětí s PAS je značně nevyrovnaný a řada z nich není v období 6 roku v oblastech jako je komunikace, představivost a abstraktní myšlení natolik vyspělá, aby zahájila plnění povinné školní docházky. Proto se u těchto dětí často setkáváme s doporučeným odkladem školní docházky o rok. Tento rok by pak měl být co nejdříve využit v rozvoji opožděných oblastí a jejich přípravy na školu. V případě že je autismus kombinován ještě s mentálním postižením využívá se přípravných ročníků základní školy speciální. U jedinců s Aspergerovým syndromem je však intelekt v normě nebo v nadprůměru, proto není problém zvládat učivo, deficity a určité problémy se zvládnutím školní docházky se však projeví v sociálních vztazích a v chování jedince. (Pastieriková, 2013) Často jsou mezi lidmi s vysoce nadprůměrným IQ právě lidé s Aspergerovým syndromem, neplatí však, že by každý s touto poruchou byl vysoce inteligentní. U všech vysoce inteligentních dětí by však mohl být diagnostikován Aspergerův syndrom v případě, že by vykazovaly typické symptomy ve třech základních diagnostických

oblastech – v pragmatické složce komunikace, v určitých oblastech exekutivních funkcí a v sociální interakci. Rodiče takto vysoce nadaných dětí často přehlédnout tyto nedostatky skrze zaměření se na nadání dítěte a později je právě velkým nadáním v jiných oblastech obhajují, k diagnóze Aspergerova syndromu se tak dostane až později, což pro intervenci není dobré. (Čadilová, Thorová, Žampachová a kol., 2012) I přesto je však integrace u dětí s Aspergerovým syndromem méně problémová, často se jedná o děti méně náročné, emočně klidné s mírnou symptomatikou a bez větších problémů v oblasti chování. K jejich efektivní výuce pak postačí prvky strukturovaného učení a dodržování obecných pravidel pro práci s dětmi s PAS. (Thorová, 2006)

Čadilová s Žampachovou (2012, s. 26) pak ještě k zamyšlení se nad tím, čím je ovlivněna míra úspěšnosti povinné školní docházky dětí s PAS dodávají: *„Jednoznačná odpověď pravděpodobně neexistuje, ale pokud je dítě včas diagnostikováno, dostane přiměřenou míru podpory v raném věku, a všechny zúčastněné instituce vzájemně spolupracují, pak u dítěte intervence selhává méně často.“*

MOŽNOSTI ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
Základní škola běžného typu
Speciální školy pro žáky s autismem
Speciální třídy zřizované při běžných ZŠ, ZŠ praktických a ZŠ speciálních

Tab. 6: Možnosti základního vzdělávání (Čadilová, Žampachová, 2012; Pastieriková, 2013)

Střední vzdělávání

V období nástupu na střední školu má již většina žáků s PAS stanovenou kompletní diagnózu a dá se tak předpokládat, že již dříve byli začlenění do systému speciálního vzdělávání. Střední vzdělávání je dle Čadilové a Žampachové (2012, s. 27) *„předpokladem pro plnoprávný osobní občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti“*. Stěžejním faktorem pro úspěšné zvládnutí střední školy pak je její výběr. Ten podléhá jak schopnostem a možnostem daného žáka, tak i výše zmíněným budoucím možnostem, uplatnění se na trhu práce či v dalším studiu. Ne všichni jedinci s PAS budou úspěšně absolvovat střední školu. Řada z nich skrze svůj handicap přejde po absolvování

povinné školní docházky do různých zařízení pro lidi s postižením a stacionářů. (Čadilová, Žampachová, 2012)

MOŽNOSTI STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
Střední vzdělání s maturitní zkouškou*
Střední vzdělání s výučním listem (odborné učiliště)
Střední vzdělání (praktická škola)
* v současné době v ČR neexistuje žádná střední škola specificky zaměřená pouze na osoby s autismem

Tab. 7: *Možnosti středního vzdělávání* (Čadilová, Žampachová, 2012; Pastieriková, 2013)

Vzdělávání osob s Aspergerovým syndromem na vysokých školách

V rámci PAS jsou studenty vysokých škol právě jedinci s Aspergerovým syndromem, u nichž je intelekt v normě nebo v nadprůměru, ani to však nezajistí, že budou vysokou školu úspěšně absolvovat. Většinou mají problémy v oblastech sociálních interakcí a praktických situací, které jim dokončení studia značně komplikují, až znemožní. Pro jejich podporu, jako i pro podporu všech ostatních studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou na vysokých školách k dispozici speciálně zřízená centra. (Pastieriková, 2013)

3 Asistent pedagoga

3.1 Vymezení pojmu

Za mezník v historii tohoto povolání v České republice můžeme považovat rok 1997, ve kterém vzešla v platnost vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Díky této vyhlášce bylo umožněno zaměstnat rovnou dva souběžně pracující učitele do jedné třídy, což dalo za vznik právě pozici asistenta pedagoga. Z počátku tuto funkci zastávali pracovníci dané školy, převážně pak vychovatelé. Druhou pomyslnou vlnu pak tvořili asistenti pomáhající s integrací dětí z romské komunity a třetí hlavní oblastí uplatňování asistentů pedagoga na českých školách se stali žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – zejména pak žáci s tělesným postižením, jejichž asistenti byli převážně muži vykonávající civilní službu. Termín asistent pedagoga se tak stal součástí českého školství, avšak v té době ještě značně nedořešenou a problematickou, bez podpory v zákoně, jak tomu bylo i několik dalších let. První změnu pak přinesl až zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání v platném znění (školský zákon), který se o asistentu pedagoga zmiňuje v § 16 odst. 9 (Žampachová, Čadilová, 2012). Dle pedagogické encyklopedie je asistent pedagoga „*pomocník pedagoga, učitele, který se může významnou měrou podílet na edukačním procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Jeho kompetence jsou legislativně vymezeny a upraveny v tom smyslu, že se podílí na podporném vzdělávání a integraci žáka*“ (Němec in Průcha, 2009, s. 424).

Dle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění je dle prvního odstavce pedagogickým pracovníkem ten, „*kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, ...*“ níže v druhém odstavci je pak uvedeno, že přímou pedagogickou činnost vykonává také asistent pedagoga. Ten, jakožto pedagogický pracovník, musí pro výkon práce splňovat předpoklady uvedené v § 3 téhož zákona:

- *být plně způsobilý k právním úkonům*
- *mít odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává*
- *být bezúhonný*
- *být zdravotně způsobilý*
- *prokázat znalost českého jazyka*

Asistent pedagoga je tedy pedagogický pracovník působící ve třídě, do níž je integrováno dítě (nebo i více dětí) se speciálními vzdělávacími potřebami. Vedle učitele působí jako další pedagog, který se rovněž podílí na chodu výuky, vzájemně spolupracuje s učitelem, integrovaným dítětem, ale dle potřeby i s ostatními žáky ve třídě. Není tedy cílem, aby se věnoval pouze integrovanému dítěti bez kooperace se zbytkem třídy, taková to asistence by pak neznamenal úspěšnou integraci ba možná naopak by úzkou spoluprací asistenta pouze s dítětem docházelo k jeho vyčleňování (Uzlová, 2010).

Na základě studia dané literatury podotýkáme, že asistent pedagoga je do třídy umístěn nejen za účelem pomoci dítěti se zvládnutím učiva a probírané látky, ale značně přispívá i úspěšnému začlenění dítěte do kolektivu. Má mu být oporou a možno říci i jakýmsi průvodcem celým procesem edukace, který je pro toto dítě složitějším a záladnějším. Nemá mu nahrazovat sociální kontakt a „přátelství“, o které může být díky svému znevýhodnění připraven, ale má mu být nápomocen si takovéto vazby se svými vrstevníky vytvářet, zprostředkovávat mu možnosti kontaktu a spolupráce a spolu s učitelem přispívat ke stmelování třídního kolektivu. Nemá za cíl neustále individuálně pracovat s dítětem, ale právě naopak se ho má snažit vést k samostatnosti, povzbuzovat jej do činností a nechat jej určité úkoly řešit samostatně či ve spolupráci s ostatními spolužáky, být dítěti nablízku a v případě nutnosti poskytnout pomoc. Vždy dítě bedlivě pozorovat a vyhodnocovat, zda jsou dané postupy zvolené pro výuku vhodné a odpovídající jeho potřebám, zda se dítě zdokonaluje či naopak zhoršuje a jaké jsou tomu příčiny. Měl by také umět být kritický sám k sobě, hodnotit svou práci a hledat další nové způsoby jak vhodně ovlivňovat dítě, rozvíjet jeho sociální a další potřebné schopnosti.

3.2 Zřizování a financování pozice asistenta pedagoga, požadavky na jeho vzdělání

Jelikož je asistent pedagoga zaměstnancem příslušné školy, která ke vzdělání přijala žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, může tuto pozici se souhlasem krajského úřadu zřídit právě ředitel dané školy. Funkce je zřizována na základě § 16 zákona č. 561/2004 Sb., v platném znění a §7 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění. Dále zřízení funkce asistenta pedagoga podléhá také zákonu č. 500/2004 Sb., správního řádu, dle kterého krajský úřad může nebo nemusí vydat souhlas. Žádost, kterou ředitel podává na

krajský úřad, musí obsahovat také doporučení školského poradenského zařízení, které navrhlo integraci spolu s asistentem pedagoga. Toto doporučení časově vymezuje dobu, na kterou má být asistentce poskytnuta – většinou tedy na jeden školní rok a je v ní uvedeno v jakém rozsahu má asistence probíhat a jaká má být náplň práce asistenta pedagoga – ta je poté ještě upravena dle přesných požadavků školy. Jakékoliv změny ohledně práce asistenta pedagoga a podmínek, za kterých byla tato funkce zřízena, pak musí být vždy písemně oznámeny (Žampachová, Čadilová, 2012).

Financování funkce asistenta pedagoga

Mzdové náklady na asistenta pedagoga jsou hrazeny z rozpočtu příslušného kraje, je však třeba rozlišovat, zda se jedná o asistenta pedagoga pro zdravotně postižené a zdravotně znevýhodněné či pro žáky se sociálním znevýhodněním – ty financuje MŠMT v rámci svých programů. Dle § 116 školského zákona v platném znění mají krajské úřady povinnost vyčlenit finanční prostředky do rezervního fondu se zvláštní pozorností věnovanou právě funkci asistenta pedagoga, na kterou budou finance použity v případě, že by na jejich financování nevyšly krajské normativy. Toto normativní vyplácení pak probíhá formou:

- *základní částky*: odvíjí se od toho, jaké školské zařízení dítě navštěvuje (MŠ, ZŠ,...)
 - *příplatku*: odvíjí se od druhu zdravotního postižení a způsobu integrace.
- (Teplá, Šmejkalová, 2007)

Je pak plně v kompetenci krajského úřadu jakou výši stanoví jak pro základní částku tak pro příplatek. Asistent pedagoga je pak dle požadavků školy a školského zařízení na náročnost vykonávané práce zařazen do příslušné platové třídy. Toto zařazení se pohybuje v rozmezí platové třídy 4. až 8. V současné době se poukazuje na to, že financování z rozpočtu kraje je značně obtížné a problémové, proto se MŠMT ČR snaží vytvářet takové rozvojové programy, které si kladou za cíl pomoci s financováním asistentů. Samotné školy se pak také zapojují do různých grantových programů či se snaží spolupracovat s neziskovými organizacemi. (Kol. autorů, 2011)

Vzdělání potřebné pro výkon funkce asistenta pedagoga

Odborná kvalifikace asistentů pedagoga je stanovena zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění. Získat ji tak může dle způsobů uvedených v § 20 tohoto zákona:

- a) Vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

- b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání změřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,
- d) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,
- e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Studium pro asistenty pedagoga

Dle § 20 ods. e) zákona 563/2004 Sb., a § 4 vyhlášky č. 317/2005 Sb.,

- 1) Studium pro asistenty pedagoga (§ 20 písm. e/ zákona č. 563/2004 Sb.) získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace,
- 2) studium se uskutečňuje v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v délce trvání nejméně 120 vyučovacích hodin,
- 3) studium se ukončuje závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení.

Jako pozitivní jev bychom mohli vnímat fakt, že asistent pedagoga se již na řadě vysokých škol objevuje jako samostatný tříletý bakalářský studijní obor. Tento fakt jen přispívá k pevnému ukotvení této profese v českém školství a dokazuje tak jeho nutnost a upotřebitelnost. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Avšak pouhé dosažení odborného vzdělání ještě nezaručuje, že člověk se na roli asistenta pedagoga hodí. Častými případy jsou lidé zajímající se o tuto profesi čistě jen z důvodu, že v jiné profesi neuspěli, nebo že tuto profesi považují za takovou, která nebude nijak náročná či jen kvůli potřebě „mít nějakou práci“. Lidé s tímto přístupem by tak v této profesi nebyli příliš přínosní (Uzlová, 2010).

Z kontextu získaných informací z literatur týkajících se tohoto tématu konstatujeme, že je nutností, aby člověk ucházející se o místo, kde bude denně spolupracovat v rámci kolektivu nejen kolegů pedagogů, ale bude se uplatňovat zejména i v kolektivu dětském, měl základní předpoklady pro tuto práci, byť už jen z toho důvodu, že pro děti mladšího školního

věku představuje paní učitelka vzor, stejně tak tedy pro ně bude vzorem i asistent, který s nimi tráví čas ve třídě. Každý by taky měl počítat s tím, že integrované dítě v mnoha ohledech vykazuje svá specifika a tak budou jiné i nároky na práci s ním, bude třeba uplatňovat specifické přístupy a hledat různorodé možnosti, jak se dítěti přiblížit, porozumět mu a být mu tak vhodnou oporou. K tomu všemu člověk potřebuje celou řadu předpokladů, spoustu trpělivosti a vytrvalosti pro začátek, notnou dávku empatie, tvořivosti a nápaditosti a v neposlední řadě by měl oplývat uměním komunikovat.

3.3 Asistent pedagoga pracující se žákem s Aspergerovým syndromem

Role a kompetence asistenta pedagoga vychází z náplně práce, ve které je určen rozsah činností asistenta řídicích se potřebami integrovaného žáka a vycházejících z konkrétní situace ve třídě. Tuto náplň práce stanovuje ředitel školy a zaměstnanec – asistent pedagoga ji dostává v tištěné podobě jako přílohu k pracovní smlouvě. (V naší práci přikládáme ukázkou takového dokumentu jako přílohu č. 3 : *Náplň práce asistenta pedagoga na běžné základní škole*). Ředitel vychází z doporučení školského poradenského zařízení (SPC nebo PPP) a ustanovením pracovní náplně asistenta tak vymezuje jeho kompetence. V praxi by se mělo jednat o jasně vymezené podmínky kooperace učitele s asistentem, jejichž spolupráce na plánování vyučovacího procesu a vytyčení si společných cílů, kterých by žák s podporou asistenta měl dosáhnout vede k zvládnutí jeho školních povinností a k celkově úspěšné integraci. (Kol. autorů, 2011)

Asistent pak dále pracuje pod metodickým vedením pedagoga ve třídě. Jeho práce se nevztahuje pouze na dobu vyučování, ale podporu žákovi poskytuje i o přestávkách. Jeho rolí je doplnit učitele tam, kde to on sám vzhledem k ostatním žákům ve třídě a vedením vyučovací hodiny nezvládne. Specifickou činností dle výše zmíněného kritéria je pozorování žáků. Žampachová a Čadilová (2012, s. 12) uvádějí, že se jedná o „*součást výchovně vzdělávací práce, na kterou mnohdy učiteli nezbývá prostor. Pozorování je zdrojem získávání informací o žákovi a dle jeho výsledků lze aplikovat individuální přístup. Poznatky z pozorování je ovšem potřebné vyhodnotit i s učitelem a následně s ním spolupracovat i při volbě vhodných forem a metod práce*“

Dle Čadilové, Žampachové (2012) je funkce asistenta pedagoga zřízena téměř k 80 % integrovaných žáků s PAS. Thorová (2006) se zmiňuje, že u lidí s Aspergerovým syndromem

se setkáváme s dvěma různými póly – na jedné straně se můžeme setkat se žákem pasivním, který nebude mít výrazné problémy s chováním a docházku do běžné školy zvládne i bez asistenta pedagoga, pouze s větší mírou individuálního přístupu, přičemž ostatními bude chápán jako podivín, introvert. Na druhé straně se můžeme setkat se žákem, který se bez asistenta pedagoga neobejde již ani v mateřské škole. Vždy je tak třeba posuzovat jednotlivé případy individuálně a vycházet z potřeb konkrétního žáka s Aspergerovým syndromem, jelikož se nikdy neseťkáme s totožnými případy ani projevy. Podle těchto specifik se pak bude odvíjet i konkrétní náplň práce asistenta pedagoga s tímto žákem. Ta je legislativně ukotvena ve vyhlášce č. 73/ 2005 Sb. v platném změně, kde je dělena do 4 základních bodů. My níže v tabulce č. 8 uvádíme širší pojetí náplně práce asistenta pedagoga, rozdělené do 3 kategorií, s důležitými body v náplni práce při integraci žáka s Aspergerovým syndromem do běžné školy tak, jak je vnímají Čadilová a Žampachová (2012).

Přímá práce	Podíl na budování sebeobslužných dovedností	<i>Př: převlékání, obouvání, použití WC, oblékání se dle teploty v místnosti,...</i>
	Podíl na zvládnutí používání denního režimu a orientaci v prostoru	<i>Př: seznámit s prostory školy, nacvičovat orientaci v prostorách školy, určit vlastní pracovní míst,...</i>
	Podíl na vytváření pracovního chování	<i>Př: dodržovat vyučovací hodinu, dohlédnout na plnění požadavků, vést k samostatné práci, k přípravě se na další hodinu,...</i>
	Podíl na budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům (včetně nácviku kooperativní hry) i dospělým, včetně přiměřené sociální komunikace	<i>Př: podpořit dítě při navazování vztahů, zejména v době přestávek, zapojovat do skupinových činností, pomoc v praktických situacích, při kontaktu s dospělými, instruovat, jak se chovat,...</i>
	Podíl na rozvíjení a praktického využívání komunikace	<i>Př: vést ke správnému uplatnění komunikace-pozdrav, oslovení, zajistit porozumění informacím, vysvětlovat rozdílnosti ve způsobech komunikace – s vrstevníky, dospělými,...</i>
	Podíl na budování účelného využívání volného času	<i>Př: učit žáka správně využívat volný čas, pomáhat při výběru vhodných volnočasových aktivit,...</i>

Organizace a dokumentace	Podíl na zpracování dokumentace dítěte	<i>Př: IVP, denní záznamy a hodnocení</i>
	Podíl na zajištění kontaktu s rodinou a příslušným poradenským pracovištěm	<i>Př: různými způsoby je v kontaktu s rodiči a informuje je o projevech žáka a jeho výsledcích ve škole.</i>
	Podíl na přípravě pomůcek pro konkrétní činnosti, vizualizaci a prostorové uspořádání	<i>Př: dle pokynů učitele vytváří podmínky pro fungování žáka ve škole, upravuje a pomáhá vytvořit různé pomůcky,...</i>
Vzdělávání	Další vzdělávání v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s PAS	<i>Př: odborné kurzy, semináře, přednášky, konzultace s odbornými zařízeními.</i>

Tab. 8: *Důležité body náplně práce asistenta pedagoga se žákem s Aspergerovým syndromem (Čadilová, Žampachová, 2012, s.41-42)*

Při práci s dětmi s Aspergerovým syndromem musíme také počítat s tím, že obecné speciálněpedagogické metody nebudou zcela vyhovující a bude třeba je upravit – individuálně přizpůsobit specifikám žáka a jeho vývojové úrovni. Při řešení určitých problémů tak metody různě kombinujeme a vycházíme z dřívějších zkušeností jejich využití s cílem dosáhnout tak co největšího úspěchu v podobě rozvoje žáka. (Čadilová, Žampachová, 2012) Tyto autorky uvádějí následující metody:

Metoda přiměřenosti

- Základní, nejdůležitější a také nejvíce využívaná metoda vycházející z vývojového profilu žáka s AS, který bývá nerovnoměrný,
- respektuje tedy žákovi silné a slabé stránky,
- pokud by tato metoda nebyla uplatňována, intervence bude neúčinná.

Metoda postupných kroků

- Činnost žákovi s AS rozfázujeme na určité kroky, jejichž splněním dosáhne cíle, žák tak bude mít jasně zkonkretizovaný postup práce,
- metoda pomáhá žákovi pracovat dobře, rovněž umožňuje pedagogovi hodnotit úspěšnost práce v jednotlivých krocích.

Metoda zpevnování

- Tuto metodu využívá pedagog pro upevnování již nabytých dovedností a to v míře odpovídající potřebě konkrétního žáka a konkrétní činnosti (průběžné, často opakované upevnování, jindy jen občasné).

Metoda modelování

- Metoda se využívá při nácviku činnosti, kterou žák s AS obtížně zvládá,
- pedagog tuto činnost v nácviku modeluje tak, aby pro dítě byla snáze přijatelná a zvládnutelná, hledá pro něj ta nejlepší možná řešení,
- tato metoda se využívá za účelem předcházení či snížení frustrace žáka z této činnosti.

Metoda nápovědy a vedení

- Různými formami (slovem, gestem, fyzicky, za pomoci obrázku,...) pomáhá žákovi s AS úspěšně zvládnout nový úkol a úspěšně jej dokončit, čímž zefektivňuje jeho práci,
- tato metoda musí být užívána na základě znalosti vývojové úrovně dítěte tak, aby nebyla přílišná a často, což by mohlo vést k nerozvíjení žáka a snížení jeho samostatnosti, neměla by také být užívána tak, aby omezovala iniciativu a aktivitu žáka při práci,
- v případě, že se tato metoda nevyužívá, může žák opakovaně zažívat neúspěch při plnění úkolu, který bude vést k demotivaci k činnosti.

Metoda vytváření pravidel

- Využívá se při učení, kde vyžadujeme, aby žák dodržoval pravidelně se opakující postup,
- navyknutím si na pravidlo postupu se tak stává samostatnějším při plnění činnosti.

Metoda instrukce

- Využívání různých signálů (slovník, gest, obrázků) a jejich kombinací jako pomoc při osvojování si nových dovedností
- tyto signály dají žákovi jasnou instrukci, jak daný úkol splnit.

Metoda vysvětlování

- Odvívá se o schopnosti žáka s AS porozumět řeči, toto porozumění bývá často narušeno a je proto třeba volit slova a výrazy, které dítě zná a rozumí jim a je schopné dle nich pracovat,
- zprostředkovává žákovi objasnění významu pro něj neznámých slov, výrazů v takové formě, aby jim porozuměl.

Metoda demonstrace

- Určitá činnost je žákovi s AS názorně předvedena, ten by ji na základě pozorování měl být schopen zopakovat a použít.

Metoda napodobování

- Často schopnost napodobení u těchto žáků chybí, oproti ostatním žákům, kteří se často z učení napodobou v rámci sociálního kontaktu vychází,
- žák s AS ji nedokáže při učení se novým dovednostem správně využít, lze ji tedy využít jen v určitých činnostech, kdy je aktivita žáka reakcí na naše podněty.

Metoda povzbuzování

- Metoda kladně se odrážející na aktivitě žáka s AS, která se často používá spolu s jinými metodami, jako metoda doplňková,
- formou povzbuzení může být úsměv, slovní pochvala, odměna,
- rizikem je, aby tato metoda nepřešla v přílišné naléhání na žáka, které by na něj mohlo působit negativně.

Metoda ignorace

- Využívá se při projevech problémového chování či v případě, že se žák nadměrně dožaduje pozornosti pedagoga v situaci, kdy ji nepotřebuje,
- důležitá je zde důslednost, v případě, že pedagog dožadování se žáka podlehne, může tak toto jeho nevhodné chování posilovat.

Při vzdělávání dětí s PAS však nevyužíváme pouze výše zmíněné metody. V dnešní době existuje celá řada různých *intervenčních programů* pro tyto žáky, které respektují vývojový model vzdělávání, vychází z typických deficitů těchto žáků a staví na jejich silných

stránkách. Základem většiny těchto programů je strukturovaný přístup doplněný dalšími strategiemi a programy volenými dle individuálních potřeb žáka. (Čadilová, Žampachová, 2012) Jedním z nejúspěšnějších vzdělávacích programů pro jedince s PAS je pak strukturované učení.

Strukturované učení

Thorová (2006, s. 384) k němu uvádí: „*Strukturalizace znamená vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se člověk s PAS pohybuje. Tento specifický přístup alespoň částečně kompenzuje komplikovaný handicap, jakým porucha autistického spektra bezesporu je. Místo nejistoty a zmatku nastoupí logičnost, řád, pocit jistoty a bezpečí, který umožní akceptovat nové úkoly, učit se a lépe snášet události, které jsou nepředvídatelné.*“ Čadilová, Žampachová (2012) uvádějí, že základem tohoto intervenčního programu jsou: individualizace, strukturalizace, vizualizace a motivace.

Individualizace

Jedná se o základní princip, který přispívá k tomu, že jedince s PAS dělá v učení pokroky. U těchto žáků je totiž obzvláště důležité znát jejich potřeby a dle nich vhodně volit metody a postupy pro vzdělávání. Bez individuálního přístupu ve všech oblastech by učení těchto žáků mohlo selhávat. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Strukturalizace

Pro jedince s PAS jsou typické deficity v oblasti adaptability a exekutivních funkcí, které vyžadují rozfázování, rozčlenění prostoru, času i jednotlivých činností, čímž jim tak umožníme lepší orientaci v čase a prostoru a budou tak schopni lépe reagovat na změny. Díky tomu, že si dokážou odpovědět na otázky typu: *kde, kde, co, jak, jak dlouho, proč?* se nedostávají do stresu a paniky a nejsou agresivní vůči sobě ani okolí. Struktura prostoru přináší jedinci s PAS lepší schopnost adaptovat se na nové prostředí a lépe se v něm samostatně pohybovat. Při strukturalizaci času většinou jedincům s PAS nestačí běžné prostředky jako normálním lidem, je třeba znázorňovat časovou strukturu mnohem konkrétněji, pomocí nástěnných, přenosných denních režimů, kde je znázorněn sled činností, které se budou během dne provádět a jak budou po sobě následovat. Cílem těchto denních režimů je, aby se jimi jedinec s PAS dokázal samostatně řídit. Rovněž je třeba strukturovat délku činností a způsob, jakým má činnost vykonávat. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Vizualizace

„Vizuální vnímání a myšlení patří k silným stránkám u většiny lidí s PAS. Vizuální podpora kompenzuje handicap pozornostních a paměťových funkcí a rozvíjí komunikační dovednosti.“ (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 54) Přehlednost prostoru, která je dána již jeho strukturalizací je tak možné podpořit ještě jeho vizualizací a zvýšit tak míru samostatnosti při orientaci v prostoru. To samé při vizualizaci času, která je doplněním strukturalizace času. Musí vycházet z vývojové úrovně dítěte a její vhodné využití umožní, že dítě není závislé na verbálním vedení, kterému stejně obtížně rozumí. Dítě je méně závislé na okolí a má menší problém s účelným využíváním času, jeho plánováním a organizováním. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Motivace

Jedná se o klíčový způsob ovlivňování chování jedince s PAS, tak aby bylo jeho chování sociálně a komunikačně přiměřené a aby byla jeho aktivita při plnění činností přiměřená a cílevědomá. Vhodným užíváním motivace docílíme upevňování účelné aktivity jedince a zlepšení jeho chování. Bezprostředně po ukončení aktivity také poskytujeme adekvátní odměnu, čímž zvyšujeme pravděpodobnost, že si jedinec své dané odměněné chování bude pamatovat a v budoucnu jej bude opakovat. Z forem odměny jsou nejvíce uplatňovány odměny materiální či činnostní. Kromě odměnění ihned po úkolu může využít systém odměňování po splnění více úloh. Smyslem tohoto oddálení odměny je, aby dítě zvládlo po určité době pracovat samostatně. Za každou úlohu získá určitý počet bodů, obrázků nebo žetonů do tabulky, předem je dáno, že až nasbírá jejich určitý počet, bude následovat odměna. Výhodou systému je vizualizace, kdy dítě přesně vidí, kolik bodů již má a kolik jich ještě potřebuje, aby získal odměnu. Je samozřejmě potřeba, aby dítě systém pochopilo a dokázalo s ním pracovat, taktéž nastavení úkolů musí být odpovídající jeho úrovni, jinak bude efektivita tohoto systému kontraproduktivní. (Čadilová, Žampachová, 2012)

4 Průzkumné šetření zaměřené na práci asistenta pedagoga s integrovaným žákem s Aspergerovým syndromem

V praktické části bakalářské práce vycházíme z kvalitativního šetření, ve kterém jsme se zaměřili na získání informací o žákovi s Aspergerovým syndromem a jeho spolupráci s asistentem pedagoga. Metodou případové studie a zúčastněného pozorování popisujeme jeho vývoj a projevy v oblasti vzdělávání. Konkrétně jsme se pak zaměřili na funkci asistenta pedagoga při integraci tohoto žáka. Dále jsme použili metodu polostrukturovaného interview. Jedno interview bylo provedeno s matkou chlapce a druhé s jeho třídní učitelkou. V obou případech jsme se snažili zjistit, jak tyto osoby vnímají vliv asistenta pedagoga na chlapce, jeho postavení a úlohu ve třídě.

Pro zpracování takového průzkumného šetření jsme se rozhodli na základě faktu, že se s povoláním asistenta pedagoga setkáváme na našich školách stále častěji a považujeme tak za vhodné zabývat se a na konkrétních případech zjišťovat, jaká jsou specifika této práce. Pro mnoho rodičů dětí s Aspergerovým syndromem, jejich učitelů a asistentů, by tak mohla být tato práce přínosem ve smyslu ucelení si představ o tom, co od takovéto spolupráce mohou a mají očekávat.

Rovněž je tento konkrétní případ jakousi autoevalulací, jež poskytne zpětnou vazbu asistentce pedagoga daného žáka. Ta pro ni tak do budoucna bude možným vhodným vodítkem, co ve své práci a přístupu k ní změnit, zlepšit.

4.1 Cíle průzkumného šetření

Při snaze splnit cíle průzkumného šetření jsme si definovali průzkumný problém jako oblast spolupráce asistenta pedagoga s integrovaným žákem s Aspergerovým syndromem a jeho hlavní úlohy a specifika práce, které posuzujeme na konkrétním případě.

Výzkumný problém pak uvádíme ve formě otázky:

„Které z oblastí náplně práce asistenta pedagoga nejvíce ovlivňují integrovaného žáka s Aspergerovým syndromem?“

HLAVNÍ CÍL
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zjistit a popsat, jaké jsou hlavní role, kompetence a specifika práce asistenta pedagoga při integraci žáka s Aspergerovým syndromem.</i>
DÍLČÍ CÍLE
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zhodnotit průběh integrace žáka s Aspergerovým syndromem, vymezit problémové oblasti počátku spolupráce chlapce s asistentem pedagoga.</i> • <i>Popsat momentální stav spolupráce chlapce s asistentem pedagoga a jejich vztah, zhodnotit přístupy, které asistent vzhledem k žákovi uplatňuje.</i> • <i>Zjistit, jak vnímají roli asistenta pedagoga rodiče daného žáka, jakou představu o jeho působení ve třídě mají a zda jeho práci s žákem hodnotí kladně či záporně.</i> • <i>Zjistit, jak vnímá třídní učitelka žáka přítomnost asistenta pedagoga ve své třídě a ve kterých oblastech považuje spolupráci s ním za klíčovou.</i> • <i>Charakterizovat důležitost vzdělání asistenta pedagoga a vymezit vhodné osobnostní rysy pro práci se žákem s Aspergerovým syndromem.</i>

Tab. 9: Cíle průzkumného šetření

4.2 Metody průzkumného šetření

Případová studie

V rámci oborů jako je pedagogika, psychologie, psychiatrie a další jsou případové studie považovány za základní a nejrozšířenější metodu. Stávají se pro nás zdrojem významných poznatků. Případové studie jsou využívány prakticky od počátku samotné existence těchto oborů a v minulosti jich vznikla celá řada, které byly spojeny s přelomovými událostmi a objevy v těchto oborech. (Miovský, 2006)

Případovou studii jako takovou je možno chápat v širším pojetí. Lze využívat jak metody kvalitativního, tak i kvantitativního výzkumu, základem však vždy zůstává, že hlavním objektem zájmu je konkrétní případ. Může se jednat jak o osobu, tak i o skupinu osob či organizaci. Miovský (2006, s. 94) uvádí, že autoři Miles a Huberman definují případ jako „fenomén, který se objevuje v určité vymezené hranici a v daném kontextu. Určení případu a výchozího materiálu pro práci je závislé na formulaci problému. Práce na případové úrovni zdůrazňuje komplexní povahu zkoumaných fenoménů, zohledňuje souvislosti jednotlivých oblastí, jichž se případ dotýká včetně jeho historicko–biografického pozadí.“ Jedná se tedy o metodu, která nám umožňuje sledování, popisování a vysvětlování případu

v jeho komplexnosti, což vede k získání přesnějších a podrobnějších výsledků, díky kterým můžeme jednotlivým vztahům a celkovým souvislostem lépe porozumět. Dále uvádí, že dle Roberta Yina je pro případovou studii vhodné takové prostředí, nad kterým máme jen malou kontrolu, charakteristické výzkumné otázky jsou otázky typu *jak* a *proč* a vhodné je také to, aby byl zkoumaný problém aktuální a běžný v reálném životě. (Miovský, 2006)

U metody případové studie pak rozlišujeme různé druhy – existují tři základní: jednopřípadová studie, případová studie zahrnující komplexnější systém (případová studie rodiny nebo sociální skupiny) a tzv. biografický výzkum neboli případová studie životního příběhu. V naší práci využíváme jednopřípadovou studii, jejichž nejznámější formou je klinická kazuistika, kdy se jedná o podrobnou studii jedné osoby se zaměřením na různé oblasti jejího života. Cílem je sestavit celkový obraz daného případu v co nejširších souvislostech, tak abychom se drželi průzkumné otázky a cíle. (Miovský, 2006)

V případové studii čerpáme z velmi široké škály různých materiálů, což se odráží právě od potřeby komplexnosti, kterou v rámci tohoto výzkumu uplatňujeme. Mezi možné zdroje dat tedy patří: lékařské zprávy a dokumentace, deníky, korespondence, životopis, spisy a dokumenty státní zprávy – vyšetřovací a soudní spisy, historie organizace, dokumenty o jejím vzniku, zápisy z porad, výroční zprávy, rozhovory, pozorování a další metody výzkumu, které je v rámci daného případu vhodné uplatnit. (Miovský, 2006)

Pozorování

Spolu s rozhovorem jej řadíme k vůbec nejstarším metodám získávání dat. Můžeme jej dělit z několika hledisek.



Obr. 3: Členění metod pozorování dle předmětu pozorování (Miovský, 2006, s. 142)

V našem průzkumném šetření jsme použili metodu extrospektivního pozorování, které spadá do dělení dle předmětu pozorování. Extrospektivní pozorování, tedy pozorování chování určité osoby je více uznáváno než-li pozorování introspektivní, kde validita daných údajů může být zkreslená. V rámci našeho extrospektivního pozorování jsme měli roli plného účastníka, jednalo se tedy o extrospektivní pozorování zúčastněné. Miovský (2006, s. 152) jej popisuje jako: „*formu pozorování, kdy se pozorovatel přímo pohybuje v prostoru, kde se vyskytují jevy, které pozoruje. Stává se tak součástí těchto jevů, je jedním z aktérů. V průběhu tak dochází mezi pozorovatelem a pozorovaným jevem k interakci*“.

V rámci tohoto pozorování pak můžeme využít řady různých strategií, jak navázat kontakt, jak vstoupit a orientovat se v prostoru, jak komunikovat, jak si pozorování zaznamenávat a jak jej ukončit. Tato metoda tak má své výhody ale i nevýhody. Ty blíže srovnáváme v následující tabulce:

Výhody	Nevýhody
<ul style="list-style-type: none"> • bezprostřední zkušenost pozorovatele s pozorovanými jevy • možnost zapojení se do interakce mezi účastníky, což vede k lepšímu pochopení a popsání toho, co, jak a proč dělají a jaký mají pohled na věc • tato metoda výzkumníkovi nabízí možnost dosáhnout velké blízkosti s prostředím i aktéry • zachycení většího množství detailů a informací vycházejících z kontextu daných situací 	<ul style="list-style-type: none"> • vysoká náročnost kladena na výzkumníka, zejména na jeho sociální a komunikační dovednosti • možnost negativně ovlivnit svým chováním danou situaci a znehodnotit tak její význam pro výzkum • nutná nezávislost a nadhled výzkumníka

Tab. 10: *Výhody a nevýhody metody pozorování.* (Miovský, 2006)

U zúčastněného pozorování pak ještě rozlišujeme dvě formy: skryté a otevřené zúčastněné pozorování. V našem případě se jednalo o pozorování skryté, kdy účastník/účastníci průzkumu nejsou informováni o tom, že jsou pozorováni za účelem průzkumu. (Miovský, 2006)

Analýza dokumentů

Data potřebná pro průzkum můžeme získat z řady různorodých dokumentů. Dochází tak ke zpracování materiálu, který nemusel vzniknout na základě interakce průzkumníka s účastníkem průzkumu, ale který již dříve existoval a ze kterého průzkumník pouze čerpá

určité informace, které jsou dány a průzkumník nemá možnost jakkoliv je ovlivnit. (Miovský, 2006)

Při zpracování naší případové studie se opíráme o řadu dokumentací, které nám za účelem průzkumného šetření byly svěřeny. Jedná se zejména o zprávy z různých lékařských a speciálně-pedagogických vyšetření. Všechny materiály jsme získali od rodičů chlapce a k jejich užití v rámci naší práce máme jejich ústní souhlas.

Polostrukturované interview

Interview jako takové je současně nejvýhodnější ale také jedna z nejsložitějších metod pro získávání kvalitativních dat. Miovský (2006, s. 156) uvádí, že názvem interview označujeme „*takový rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a účelem výzkumné studie*“, obvykle prováděn s jednou nebo třemi osobami.

Miovský (2006) uvádí, že rozlišujeme tři základní skupiny interview:

1. nestrukturované interview
2. polostrukturované (semistrukturované) interview
3. strukturované interview

Dalšími důležitými faktory ovlivňující průběh samotného interview jsou vnější podmínky (prostředí), chování samotného tazatele, dále ale také pohlaví, věk, vlastnosti tazatele a denní doba, ve které je interview pořízeno. (Miovský, 2006)

Pro naše průzkumné šetření jsme zvolili polostrukturované interview, které je ze všech výše uvedených skupin nejpoužívanějším typem a i přes to, že je náročnější na přípravu, skýtá v sobě řadu výhod. Základem je vytvoření si určitého schématu, které je pro tazatele závazné – tzv. definované jádro interview. Jedná se v podstatě o okruhy otázek, které budeme účastníkovi pokládat. Není pro nás však striktní přesně dodržovat jejich pořadí, ba naopak, dle potřeb a možností interview si pořadí upravujeme, vždy tak, abychom z daného okruhu vytěžili co nejvíce informaci od účastníka. U některých otázek vyžadujeme konkrétní odpovědi, u jiných je zase přínosem, pokud je účastník sám rozvede a doplní, velkou výhodou je pak možnost přesnějšího se dotázaní na odpověď účastníka a možnost jejího podrobného rozebrání a vysvětlení, případně položení doplňujících otázek. Tato metoda nám tak umožňuje rozebrat daná témata do hloubky a blíže, kontextuálně jej pochopit.

4.3 Způsob výběru vzorku

Vzorkem našeho průzkumného šetření se stal žák s Aspergerovým syndromem a jeho asistent pedagoga. Kvůli zachování anonymity zde neuvádíme žádné osobní informace, jako jsou jména, data narození, adresy apod. Vycházeli jsme z metody záměrného výběru, jelikož s chlapcem dlouhodobě pracujeme, rovněž spolupráce s jeho rodiči je dobrá. Záměrně jsme zvolili pouze jednopřípadovou studii, jelikož spolupráce integrovaného dítěte s Aspergerovým syndromem a asistentem pedagoga se případ od případu liší a je třeba vždy na ni pohlížet individuálně, vzhledem k jejím konkrétním specifikám.

Jelikož je tento chlapec nedílnou součástí školy a školní třídy, do které byl integrován, stručně je zde popisujeme. Rovněž uvádíme základní informace o třídní učitelce a v neposlední řadě také o asistentovi pedagoga. Jedná se o základní školu situovanou blízko k centru města, zároveň však v klidné části s dostatkem zeleně. Budova školy je historická, v dobře udržovaném stavu, vybavení školy se modernizuje. Složení třídy, do které je chlapec integrován, je deset dívek a dvanáct chlapců. O pololetí přibývá jedna dívka. Od počátku jsou mezi dětmi patrné rozdíly ve znalostech a dovednostech, rodinném zázemí dětí a v přístupu ke školním povinnostem. Z celkového počtu dvaceti tří dětí jich devět nemá úplnou rodinu, z toho u dvou dětí dochází ke střídavé péči. Výrazně zde působí rovněž jeden chlapec nadprůměrně nadaný a jeden chlapec, kterého je od počátku těžké usměrnit. Během prvních měsíců docházky se tyto rozdíly částečně srovnají, kolektiv třídy se poměrně dobře stmelí, děti si spolu rády hrají, přátelí se. Chlapec s Aspergerovým syndromem se do kolektivu třídy zapojil velmi dobře. Mezi dětmi je oblíbený. Zpočátku si bližší přátelský vztah vytvořil se dvěma chlapci, postupem času si však více oblíbil hru s děvčaty, což je dáno jeho specifickým zájmem - v prvních měsících hrou na rodinu s miniponíky a plastovým domečkem. Jeho kamarádské vztahy jsou nahodilé, vždy vychází z toho, kdo z dětí ho zrovna zaujme, nebo s kým si oblíbí určitý druh hry. Nejlepšího kamaráda ve třídě nemá. Třídní učitelka je mladá, svobodná žena, která absolvovala gymnázium a následně pětileté magisterské studium obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Jako učitelka na běžné základní škole pracuje již sedmým rokem. K dětem je vlídná, přátelská, věnuje se jim s chutí. Ve škole vede pěvecký kroužek, v rámci hudební výchovy učí děti hře na flétnu. Ve vyučování využívá řadu zajímavých metod, snaží se dětem učivo přiblížit i prakticky, pracuje s moderní technikou, připravuje si pracovní listy pro děti. Do hodin zařazuje různorodé činnosti, práci ve skupině, učení se hrou atd. Účastní se různých seminářů a dalších

vzdělávacích akcí. Asistenta pedagoga chlapci vykonává žena. Jedná se o absolventku střední pedagogické školy, která již dva roky pracuje na dané základní škole jako vychovatelka ve školní družině. Současně dálkově studuje tříletý bakalářský obor se zaměřením na speciální pedagogiku. Již dříve se zajímala o kurz asistenta pedagoga pořádaný zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, proto jí tato práce byla nabídnuta. Pozici asistentky pedagoga začala vykonávat druhý týden v září, od října pak nastoupila do kurzu, který v lednu úspěšně dokončila. Je mladá a se všemi dětmi má kamarádské vztahy, díky čemuž ji děti mají rády. O obě pracovní pozice, které vykonává, se aktivně zajímá.

4.4 Harmonogram průzkumného šetření

Poznatky, ze kterých čerpáme, jsme získávali během dlouhodobého pozorování a spolupráce s žákem s Aspergerovým syndromem integrovaným do běžné základní školy v období od září 2012 do května 2014.

V lednu 2013 jsme se - na základě dosavadních zkušeností a poznatků tímto pozorováním nabytých a potřebě a chuti dále se tématu pedagogického asistentství a Aspergerova syndromu věnovat a v těchto oblastech se vzdělávat - rozhodli pro jejich zpracování v rámci bakalářské práce. Do té doby jsme již měli k dispozici několik dokumentů a zpráv o tomto žákovi, které v práci využíváme. Rovněž pracujeme s informacemi získanými během několika neformálních rozhovorů s rodiči žáka, které do té doby proběhly za účelem běžného konzultování práce s žákem. Dále pak čerpáme z emailové komunikace s rodiči.

Během podzimu 2013 jsme se pak začali zabývat konkrétní strukturou a obsahem průzkumného šetření. Vyhledali a načetli jsme potřebnou literaturu a dokumenty.

Na jaře roku 2014 jsme začali zpracovávat informace do konečné podoby. Na závěr jsme je doplnili o názory získané během rozhovorů s matkou žáka a jeho třídní učitelkou, které byly smlouvené a provedené za účelem získání doplňujících dat pro průzkumné šetření.

4.5 Případová studie zaměřená na práci asistenta pedagoga s integrovaným žákem s Aspergerovým syndromem

Rodinná anamnéza

Rodina chlapce je úplná – matka, otec a o dva roky mladší sestra. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání a stálou práci. Sestra je zdravá. Rodina je funkční a harmonická,

chlapec má své rodiče i sestru rád. V anamnéze se s ohledem na poruchy autistického spektra zmiňuje podobnost s otcem – v dětství přecitlivělý, introvertní, bez kamarádů, v dospělosti nastala změna, otec je celkem společenský, má přátele. V průběhu pozorování však nastala v rodinné situaci žáka změna – rozvod rodičů, dle slov maminky však byl syn na tuto skutečnost dlouhodobě do předu připravován, rodiče měli vše promyšleno tak, aby se tato změna na chlapci projevila co nejméně.

Osobní anamnéza

Těhotenství matky bylo první, probíhalo bez obtíží, porod byl spontánní, v termínu. Porodní míry chlapce byly 3200 g/49 cm. Plně kojen byl prvních 7 měsíců, poté kojen do 13 měsíců. Přejít na nemléčnou stravu byl bez obtíží. Chlapec byl jako miminko hodný, usměvavý.

První příčiny znepokojení ze strany rodičů přišly v době, kdy chlapec začal echolalicky odpovídat ve druhé osobě. Další znepokojení pak způsobily chlapcovy neobvyklé zájmy a hry – vždy určitou dobu byl zaměřen na jednu věc, například na ramínka na šaty, se kterými si po neobvykle dlouhou dobu sám vyhrál, zajímal se stále jen o ně, mluvil o nich. Později je vystřídal zájem o pneumatiky, dále pak o potrubí a tak podobně. Co se týče kontaktu s ostatními dětmi ve školce, byl neaktivní, děti si nevšímal, nezapojoval se mezi ně. Z těchto důvodů se rodiče rozhodli pro psychologické vyšetření chlapce. Do jeho čtyř let věku absolvovali toto vyšetření celkem třikrát, pokaždé se závěrem, že se u chlapce nejedná o PAS. Z těchto vyšetření však rodiče neobdrželi zprávu.

Znepokojení rodičů přetrvávalo, zájmy chlapce byly stále vyhraněné, hrával si převážně sám, sám pro sebe si i mluvil. V mluvě se projevovaly i další nápadnosti: opakoval naposlouchané fráze po druhých lidech, opakoval i otázky, odpovídal otázkami. Dle rodičů byl zvýšeně přecitlivělý, negativně vnímal zvýšení hlasu, byl zvýšeně nervózní.

Rodiče zažádali o vyšetření syna ve sdružení APLA - asociace pomáhající lidem s autismem (dále jen APLA), aby se jeho potíže diagnosticky vyjasnily a specifikovaly. Toto vyšetření se uskutečnilo v roce 2011, kdy bylo chlapci 5 let a 4 měsíce. Vyšetření zahrnovalo: anamnestický rozhovor v délce trvání 3 hodiny, u kterého byla přítomna matka chlapce, dále vyšetření mentálních schopností prostřednictvím inteligenčních testů (Ravenovy standardní progresivní matice), herní a kresebné techniky.

Sociální chování chlapce

Vývoj: Jako miminko se smál, nechyběl dětský úsměv, ani mazlivost. Fyzický kontakt rodičů přijímal s potěšením, natahoval ručičky k pochování. Neprojevoval separační úzkost, rodiče si nehlídal, často se od nich vzdaloval veden svým zájmem. Uměl však rozlišovat mezi lidmi blízkými – rodinou a cizími.

Vůči rodičům je chlapec mazlivý. V současné době se u něj projevuje separační úzkost, své rodiče si hlídá a je na ně fixovaný. Projevuje zájem o druhou osobu, ptá se, proč někdo pláče, jestli ho něco bolí, co se stalo, zajímá se o situaci, pohladí, ale více útěchy neumí poskytnout. Při přivítání a loučení s rodiči jsou jeho spontánní reakce různorodé, někdy silně emotivní – skočí mámě do náruče, jindy jen strohé slovní – pozdravem ahoj a někdy proběhnou téměř bez povšimnutí. I v sociálním kontaktu s blízkými se projevují jeho zájmy - aktuálně potrubí a vše kolem něj. Pokud se mu něco podaří a spadá to do jeho oblasti zájmu je nadšený a s ostatními se o svůj úspěch dělí. Sociální úsměv vůči blízkým se objevuje méně než dříve, oční kontakt navazuje běžně, bez nápaditostí.

Vůči cizím osobám je zřejmá absence přirozeného ostychu. Kontakt s dospělými navazuje on sám ze své iniciativy rád a bez obtíží, v opačném případě – při snaze o navázání kontaktu druhou osobou často nereaguje, neodpoví. Oční kontakt navazuje bez obtíží, sociální úsměv chybí. Při navázání kontaktu se projeví jeho oblíbená témata, o kterých dlouze vypráví, celkově je však zřejmá sociální neobratnost, schází sociální intuice, často neví jak má jednat. Nápadné jsou naučené vzorce chování, modelové situace, naučené fráze. Celkově tak v kontaktu působí formálně, pseudodospěle.

V případě navazování kontaktu s vrstevníky vyhledává chlapec spíše starší děti, jeví o ně zájem, jde si mezi ně hrát, nechá se jimi vést, dělá, co řeknou, vydrží mezi nimi ve hře však jen velmi krátce, nedokáže s nimi správně kooperovat. Objevuje se snaha navázat kontakt nevhodným způsobem – provokací, požďuchováním. V případě, že se kontakt snaží navázat jiné dítě s ním, často nereaguje. Někdy neví, jak s dětmi kontakt navázat. Většinou tak převažuje hra o samotě, stranou dětí. O hře s dětmi či o dětech jako kamarádech nedokáže vyprávět. Při hře s mladší sestrou se nechá řídit jejími pokyny.

Komunikace

Vývoj: v oblasti neverbální komunikace napodoboval a používal gesta, vyjadřoval souhlas i nesouhlas pohybem hlavy, ukazoval na předměty. Vývoj mluvené řeči bez nápaditostí, broukal, žvatlal, první slova se objevila kolem roku života. Mluvil brzo a dobře.

Kolem třetího roku života pak zřejmá méně bohatá slovní zásoba, nápadné echolálie - na otázku odpovídal zopakováním otázky.

V současné době gesta využívá naučeně, až teatrálně, opakuje viděná gesta a pózy dospělých. Mimika výrazná přecházející až v grimasy, opět napodobení mimiky dospělých s velkým přehráváním. Slovní zásoba je věku přiměřená. Opět se velmi projevují naposlouchané fráze a přesně opakované slyšené věty. Má svá oblíbená témata, která se projevují v jakémkoliv hovoru. O nich umí mluvit, ulpívá na nich, částečně se dá odklonit, v momentě, kdy si však v hovoru neví rady, vrací se k nim. Nedokáže převyprávět reprodukováný text, ani povyprávět o tom, co dělal o víkendu apod. Často, když začne hovořit, vůbec to nesouvisí s aktuálním děním ve třídě. Odpovědi na otázky, popisy obrázku jsou velmi strohé. Často se stane, že na pokyn či otázku vůbec nereaguje, jakoby nevnímal. Je třeba požadavek několikrát zopakovat. V řeči se někdy ztrácí, vše bere doslovně, nechápe vtip. Často zadání vůbec nerozumí, jakmile se po něm vyžaduje odpověď či nějaká reakce, začne mluvit o svém zájmu, nikoliv o tom, na co byl tázán, popřípadě řekne, „nevím, nerozumím tomu“. Celkově dle vyšetření jsou verbální schopnosti v pásmu průměru.

Hra a volná činnost

Vývoj: počáteční vývoj běžný, v kojeneckém věku sledoval předkládané hračky, později se o ně aktivně zajímal, používal je k jejich účelu. Dále ve hrách převládala jednoduchost, domácí práce napodoboval, chybělo však ve hře větší pečování, dle rodičů pak vždy zcela chyběla předstírací hra. Od malička si raději hrál sám a nejčastěji vždy s určitou jednou neobvyklou věcí – např. šatní ramínka, trubky, svíčky.

V současné době převládá vyhraněnost zájmů - momentální zájem okapy, všude je sleduje, staví je, vyrábí, mluví o nich. Hra je stereotypní, velmi omezená. V případě, že si hraje s někým jiným, nechá se jím ve hře řídit. Při vyšetření mu byly nabídnuty dvě hry - první, klasická hra s prstovými maňásky, chlapec si maňáska navlékl na prst, prohlédl si ho a více se o hru nezajímal. Ve druhé hře – na obchod se projevil více, určil, že se tedy bude hrát na obchod s potrubím a okapy, vysvětluje, co kdo bude dělat. V případě dalších nabízených aktivit se většinou též nezapojí, ze situace je znuděný, hrát si nechce, sám začne hračky uklízet.

Vnímání

Vývoj: větší citlivost při vnímání různých zvuků z okolí, menší zájem až nezájem pak vzbuzovaly verbální podněty, často, jakoby je nevnímal.

U zrakové percepce bez nápadností, předměty si prohlíží zpříma, sleduje činnosti kolem sebe. Ve sluchové percepci nápadná zvýšená citlivost na různé zvuky, nové zvuky ihned registruje, otáčí se za nimi, ptá se na ně. Reakce na verbální podněty se zlepšují, reaguje častěji, lépe, problém pouze při větší skupině, tehdy nevnímá, jakoby se jej to netýkalo. V ostatních oblastech vnímání (chuťové, čichové, taktilní) bez nápaditostí, pouze u vnímání bolesti projevy až hyposenzitivní.

Motorika, grafomotorika a sebeobsluha

Vývoj: Motorický vývoj probíhal v normě. Chodit začal v jednom roce, bez větších nápaditostí. Stereotypní pohyby u chlapce nebyly pozorovány.

Celkově je chlapec obratný, fyzické aktivity si osvojuje dobře a rád – jezdí na kole, plave, skáče do vody, zvládá kotoul, stojku. S míčem zachází obratně, chytá i hází dobře. Nebaví jej kolektivní hry a sporty.

V oblasti jemné motoriky menší obtíže při vystřihování tvaru. V rámci sebeobslužných činností je šikovný, oblékne se, zapne si knoflíky i zip. Sám se dokáže obsloužit na toaletě. Při stolování jí v klidu, bez nepořádku, sám si namaže chleba i si připraví pití.

V grafomotorice je zřejmá ustálená pravá lateralita ruky, uchop tužky v pěsti, po úpravě správný, ale méně obratný, velký tlak na tužku. Kvalita linií a čar je dobrá. Chlapec nemá rád kreslení. Spontánní kresby tematicky podobné, vždy dle aktuálního zájmu. Figurální kresba je pod úrovní věku, provedení je rychlé a jednoduché, zcela chybí horní končetiny, bez propracování a detailů.

Emocionalita

Vývoj: dříve velmi lítostivý, bál se, rozplakal se u pohádky. Objevovala se sebeagresivita – když něco provedl, sám si naplácal na zadek, při zlosti se bouchal rukama do hlavy.

Momentálně projevy radosti – v souvislosti s oblíbenými činnostmi, tématy - sledování vody v okapu, stékání vody do beček. Vztek se objevuje méně, jeho zvládání není tolik výrazné, pouze si třeba rozčileně mluví pro sebe. Celkově je chlapec povahově pasivnější, je poslušný, vyhoví výzvám, je bezkonfliktní a má rád svůj klid. Nově se projevuje zvýšená nervozita a úzkost, napětí, je nervózní z nových věcí, z toho co a jak bude, vyptává se a ujišťuje. Problém má s rozlišením mimického výrazu, nedokáže o nich mluvit – řekne, nerozumím tomu. Nedokáže ani říct, co by mu udělalo radost.

Adaptabilita a aktivita

Adaptabilita je snižená – projevuje se zvýšená nervozita z nových, neočekávaných věcí. Změny v prostředí registruje, nijak mu nevadí, nevyžaduje stejné trasy, ani ustálený program dne. Rituály se u něj neobjevují. Nerad však opouští svoje oblíbené aktivity. Na verbální pokyny při zadávání úkolů reaguje nepružně, občas se nepodřídí pokynu dospělého a udělá si úkol po svém.

V aktivitě nejsou pozorovány žádné výkyvy ve smyslu hyper nebo hypoaktivity. Mírné obtíže při udržování pozornosti. Ta je velmi kolísavá, dobře se dokáže soustředit jen na své favorizované aktivity. V individuálním kontaktu spolupracuje dobře, celková aktivita je ale pasivní, potřebuje vedení.

Školní anamnéza a oblast vzdělávání

Chlapec začal navštěvovat mateřskou školu (dále jen MŠ) ve dvou a půl letech. Zde se mezi děti a činnosti téměř vůbec nezapojoval, byl introvertní, úzkostlivý. Nápadné bylo jeho zaměření se na různé detaily, všechny děti ve školce znal celým jménem. Od roku 2011 se rodina přestěhovala a chlapec začal navštěvovat MŠ v místě nového bydliště. Zde se jeho projevy změnil, adaptace proběhla vcelku dobře. Ve zprávě z MŠ je uvedeno, že se chlapec i po pěti měsících docházky do MŠ špatně podřizuje režimu v kolektivu dětí, řízeným činnostem. Skupinová práce je tak problémem, chlapec nevnímá mluvené slovo, nereaguje na pokyny ani otázky. V individuálních činnostech spolupracuje a reaguje na paní učitelku velmi dobře. Často nastává situace, kdy chlapec začne nečekaně mluvit a vyprávět, či popisovat situace, které nesouvisí s aktuálně probíhající činností ve třídě.

V září 2012 zahájil chlapec povinnou školní docházku ve věku 6 let 9 měsíců. Je integrován do třídy s počtem 23 žáků, s asistentem pedagoga, účastní se výuky v plném rozsahu, navštěvuje taktéž školní družinu a to až do odpoledních hodin. Při spolupráci s rodiči bylo jimi vysloveno přání, aby asistent pedagoga vystupoval ve třídě „nenápadně“, aby nebyl chlapec nijak zvláště vyčleňován z kolektivu a byl vždy prvně odkázán sám na sebe, až v případě nutnosti, aby asistent zasáhl a spolupracoval s chlapcem. Z tohoto důvodu se jako vhodným asistentem pedagoga jevila paní vychovatelka ze školní družiny, která rovněž bude mít ve svém družinovém oddělení právě tuto třídu i s chlapcem a v době vyučování ve třídě tedy nevystupuje jako asistentka pro onoho chlapce, ale jako paní vychovatelka, kterou dobře znají všechny děti. Chlapec sedí v první lavici se spolužačkou, asistentka má své místo kousek od chlapce.

Chlapec se na školní prostředí adaptoval dobře, bez větších potíží. Organizaci dne zvládá, nevyžaduje přesný sled situací a případné neočekávané změny zvládá bez problémů, pouze o nich potřebuje hodně mluvit – když nějaká změna nastane, stále dokola opakuje, jak to tedy teď bude, ujišťuje se. Zná organizační pokyny, ví, jak se chovat v šatně, jak se chodí na oběd i jak se přesouvá do školní družiny, sám si dojde na záchod, i když než tak učiní, několikrát se zeptá – jak paní učitelky, tak paní vychovatelky a ujistí se, že opravdu může odejít na záchod, většinou se zeptá ještě dalšího spolužáka, zda nechce jít také, jelikož nerad chodí na záchod sám (tak činí ale pouze dopoledne během přestávek mezi hodinami, během vyučování i ve školní družině chodí na záchod sám, protože ví, že ze družiny i z hodiny smí odejít vždy jen jedno dítě a děti nesmí chodit na záchod po skupinkách). V sebeobslužných činnostech je samostatný. Do dětského kolektivu se zapojil velmi dobře, na první pohled není jeho odlišnost zjevná, mezi dětmi je oblíbený.

Chlapec respektuje zvonění, sám si nachystá věci, o přestávkách jde a zapojuje se mezi děti, povídá si s nimi, občas zůstává sám v lavici a prohlíží si učebnice, případný kontakt ostatních dětí neodmítá. Během vyučování částečně reaguje na pokyny paní učitelky, na organizační pokyny reaguje poměrně dobře (otevřít učebnici a nalistovat danou stranu, vzít si pastelku), během vysvětlování konkrétního zadání však ztrácí pozornost a reagovat přestává, v těchto situacích asistentka chlapci zadání znovu vysvětluje. Při řízeném vyprávění na nějaké téma či v situacích, kdy mají děti na něco odpovídat paní učitelce, spíše nereaguje, jen pokud je to téma, které ho více zajímá nebo se ho přímo týká – př. na častou otázku- jak se děti měly o víkendu, co dělaly, běžně neodpovídá a nezapojuje se do konverzace ve třídě, pouze v době, kdy byly jeho zájmem bečky a kvasící ovoce, se kterými byl ve styku vždy o víkendu u dědy, ihned si vzal slovo a začal fascinovaně vykládat o bečkách. Občas během vyučování se přihlásí o slovo a začne paní učitelce vykládat něco z oblasti svých zájmů zcela mimo kontext dané situace. Jeho zaujetí hraje také podstatnou roli – pokud ho něco nezaujme a nebaví, jen velmi těžko takový úkol splní. Nejvíce se tak projevuje při kreslení – které nemá rád, tedy i při výtvarné a pracovní činnosti a v hudební výchově. Příliš si neoblíbil také psaní, ve kterém viděli rodiče největší problém a velmi na něj dbali, díky čemuž se chlapec alespoň snaží, ve vyučování během psaní často nastával problém, že se mu nechtělo, nebavilo ho to a práci odbyl i přes veškerou snahu asistentky.

Zpočátku školního roku se chlapec snažil, pracoval dosti samostatně, asistentka jej pouze párkrát upozornila, ať poslouchá paní učitelku apod. Postupně s pokročilejší látkou její úloha narůstala a chlapec si začal více všimnout její zaměřenosti právě na něj, což zpočátku nesl nelibě. Objevovaly se dny, kdy naprosto spolupráci odmítal, zakrýval si sešit před asistentkou,

v podstatě ho její přítomnost rozptylovala. Jeho další častou reakcí bylo, ať jde i za ostatními dětmi a ne jen za ním. Na tuhle reakci se však podařil najít vhodný argument, který chlapec přijal – jelikož asistentka sedí na lavičce, která je součástí obložení třídy a nelze ji tedy přemístit, musí zůstat na tomto místě a tak jako se děti ve vyučování nesmí zvedat ze svého místa, tak ani ona by neměla chodit po třídě a vyrušovat tím ostatní děti, proto spolupracuje nejvíce s ním, jehož místo je hned vedle, popřípadě s pár dětmi z blízkých lavic. Po jistou dobu pak byla spolupráce bezproblémová, chlapec na pokyny asistentky reagoval dobře, její spolupráci využíval častěji, sám si o ni i řekl. Poté však opět nastal obrat zpátky, kdy chlapec spolupráci odmítal, dosti se nesoustředil a byl roztěkaný. Nyní je situace taková, že chlapec si uvědomuje, že asistentka je tam pro něj, pro jeho pomoc, o kterou si může říct, že ji má poslouchat a neodmítat, avšak i přesto jsou dny, kdy ke spolupráci není nakloněn, sám však již řadu úkolů nezvládne a vnímat vysvětlování paní učitelky, která mluví k celé třídě, mu dělá problémy.

Situace se tak ustálila v této pozici, kdy se na spolupráci projeví vždy chlapcovo rozpoložení a nálada, rovněž předmět a probírané učivo. Celkově je jeho stav kolísavý, většinou v rozsahu týdne až týdnů, nikoliv dnů. Někdy je práce s ním naprosto bezproblémová, kdy asistentka více méně jen dohlíží, jak úkoly plní a pracuje i s jinými dětmi ve třídě. Jindy pak nastane týden, kdy je chlapec nevrlý, nepozorný. V těchto chvílích je s ním práce opravdu složitá a každý byť sebemenší splněný úkol je úspěchem. Někdy je s ním však práce složitá, i když není unavený či nesoustředěný, ale jen z důvodu, že prostě nechce tohle dělat, nechce se učit, nechce chodit do školy.

Spolupráce s chlapcem se liší také v jednotlivých předmětech. Konstantně oblíbeným předmětem je jednoznačně angličtina. Je to předmět, ve kterém je chlapec velmi dobrý, téměř hned si zapamatuje všechna nová slovíčka, jejich výslovnost i to, jak se píše. Velmi rád má také učebnici³, kterou nás provádí čtyřčlenná rodina s kocourem (hra na rodinu s plastovými poníky je jeho každodenní oblíbená činnost ve školní družině) a kocour je jeho oblíbená postavička, jelikož jeho aktuálním tématem jsou psi a kočky, postupně vyhraněné pouze na kocoury. Velmi rád má také poslech pouštěný z rádia, většinou i dobře rozumí, pochopí děj. U předmětů český jazyk a matematika pak oblíbenost střídavě klesá a stoupá, zpočátku měl chlapec velmi rád písanku, učení se novým písmenům, momentálně však psaní slov a vět rád nemá. Obdobné to je se čtením. Od počátku měl chlapec problém se společným čtením, nikdy nečetl na hlas, když se čte po větách a děti se ve čtení střídají, není schopen udržet pozornost,

³ Učebnice *Happy House 1 New edition*, autoři: Maidment, S., Roberts, L.

většinou si listuje čítankou. Následnou činnost a práci s textem s ním pak asistentka velmi často provádí zcela individuálně. V samostatné práci – jako jsou opis a přepis pracuje chlapec samostatně, asistentka pouze dohlíží a opakuje mu pokyny, které učitelka hromadně sděluje třídě. Jako například: „*Zkontroluj si velké písmeno na začátku věty, tečku na konci.*“ Chlapec totiž vždy úkol splní – tedy přepíše, co má, ale dál již nepracuje, na pokyny paní učitelky nereaguje, v této chvíli pak nastoupí paní asistentka, která mu řekne, ať si vše ještě zkontroluje, upozorňuje ho na to, na co paní učitelka upozorňuje zbytek třídy. Předmět Člověk a jeho svět je pro něj vůbec nejméně oblíbený, jelikož je založen na vyprávění si s dětmi a učení se o určitých tématech (podzim na zahradě, roční období, počasí,..). Nejčastěji se tedy právě zde jedná o činnosti, které nemá rád – není schopen souvislého vyprávění na téma, pokud ho přímo nezajímá, rovněž ho nezajímá poslouchat ostatní děti. Znalosti však ovládá velmi dobře, obdobně jako v angličtině si probranou látku vždy velmi rychle a dobře zapamatuje, navíc je jeho oblíbenou činností prohlížení si učebnic, kde se i sám dané učivo naučí vždy tím, že si kapitolu stále dokola prohlíží, o další její probírání pak již ani nemá zájem, z toho důvodu, že odvětlí, že už to umí.

Způsob práce asistentky a její přístup k chlapci je kamarádský, snaha o autoritářský, přísný přístup, který se snaží uplatnit v situacích, kdy chlapec opravdu odmítá pracovat a dělá si, co chce, se zde míjí účinkem. Tento způsob práce s chlapcem je vhodný pouze v době, kdy je chlapec rozpustilý, dělá grimasy, rozptyluje ostatní děti, to se však stává jen málokdy. Ve většině případů je mnohem účinnější vlídný přístup, založený na povídání si, vysvětlování, proč by měl úkol splnit, uvedení k činnosti přes chlapcovo oblíbené téma a podobně. Blíže se situaci pokusím popsat na příkladu: Chlapec nemá „svůj“ den, v matematice, která momentálně není oblíbená, děti mají za úkol dodělat rozdělané cvičení, kdo bude hotov, pokračuje samostatně v počítání příkladů v obrázku a vybarvování dle výsledků. Chlapec rozdělané cvičení dopočítá poměrně rychle oproti ostatním dětem, pak se začne válet po lavici, stříhat gumu, do samostatné práce se nepustí. Asistentka jej vyzve, aby začal pracovat. Chvilí počká a výzvu zopakuje. Chlapec počítat a vybarvovat nechce. Následují tři možné postupy: buďto asistentka přísným hlasem řekne, ať už okamžitě začne počítat, reakce chlapce v tomto případě bývá většinou nelibost, mírné projevy vzteku jako mumlání si pro sebe a následovně velmi rychle splnění úkolu – odbytá práce – v tomto konkrétním případě by se to projevilo nejspíš bezmyšlenkovitým vyčmáráním obrázku pastelkami. V druhém případě si asistentka přisedne blízko k chlapci, nachystá mu pracovní papír přímo před něj a řekne, ať už začne pracovat, chlapcovou reakcí bývá téměř vždy otázka proč – proč to mám počítat, proč to děláme, proč se to musím učit atd. Následuje tedy krátký rozhovor, kdy se asistentka

snaží chlapcovi odpovědět na otázku, velmi často se i přesto stává, že pádný argument pro něj není argument, že ho to i přes to nezajímá, nejčastěji pak pomůže poukázat na spolužáky, ve stylu – „*Podívej se, Katka už je v polovině.*“ Nebo vzít pracovní papír a říct: „*dívej se, tohle je lehké, tento příklad ti jde, vždycky ho vypočítáš správně*“, chlapce se tak po chvílce povede přivést k práci, kterou pak často i s chutí a bez problémů dodělá. Takovéto krátké povídání si s chlapcem (často se pak zhoupne k nějakému z jeho oblíbených aktuálních témat) ho povzbudí do činnosti – jakoby zapomněl na to, že úkol nechce dělat a po chvílce povídání si, když asistentka řekne „*no ale teď už pojď dodělat ten úkol, dopovíme si to o přestávce*“, se na úkol vrhne a o tom, že ho před chvílí nechtěl vypracovat, jakoby ani neví. Může však nastat i třetí varianta, která začíná stejně jako ta druhá, s tím rozdílem, že asistentka na chlapcovi pozná únavu a opravdu nízkou míru pozornosti, v tomto případě pak většinou dojde k dohodě – „*víš co, stačí, když teď uděláš tady těch pár příkladů*“ – strukturalizace úkolu, toho, kdy po jeho dokončení přijde odpočinek, či povídání si, je v těchto případech pro chlapce velmi motivující. V tomto případě je ale i nadále potřeba, aby příklady počítala asistentka spolu s chlapcem, často pomůže, když mu příklad přečte, nebo jej různě komentuje. Občas zmíní něco mimo počítání, co chlapce zaujme, třeba, že si všimla, že má novou gumu. Pro chlapce je to okamžik jakéhosi odpočinutí si od příkladů, a po pár chvilkách se mu zase lépe pracuje.

Celkově se vztah asistentky a chlapce za dobu téměř dvouleté spolupráce značně vyvíjel. Momentálně je poměrně ustálený ve fázi, kdy si chlapec již jasně uvědomuje, že asistentka je ve třídě kvůli němu, na spolupráci s ní si zvykl, umí si o ní sám říct, velmi často se v různých situacích, kdy si neví rady, obrací právě na ni. V době vyučování ji i přes to, že jejich vztah je na bázi kamarádství, vnímá jako autoritu a poslechne. Někdy se však objevují tendence neposlechnout a dělat si věci po svém. Zejména v době, kdy je chlapec v negativistickém rozpoložení vůči škole, nechce pracovat, nechce se učit, se jeho nelibost projeví i ve spolupráci s asistentkou. Ta v této situaci nemůže uplatnit běžně používané způsoby práce, které si s chlapcem vytvořila, jako odvedení pozornosti k rozhovoru na určité oblíbené téma a následné přivedení chlapce k práci a splnění úkolů, jelikož chlapec reaguje negativisticky i na jakýkoliv způsob navázání práce s ním. Částečně pak pomůže autoritativní přístup k chlapci, jako jsem již popisovala výše. Zajímavé je, že veškeré negativistické postoje chlapce odezní s poslední vyučovací hodinou. Vzhledem k tomu, že asistentka je současně vychovatelkou oddělení školní družiny, do kterého třída i s chlapcem patří, je zajímavé sledovat, jak chlapec naráz obrátí své jednání a chování i vůči asistentce – která je tedy v době po zvonění a ukončení vyučování, kdy děti odvádí na oběd a do školní družiny, v roli vychovatelky. Chlapec je rázem opět usměvavý, přátelský a dobře naladěný. Ve školní

družině tráví spoustu času právě spolu s vychovatelkou, obrací se na ni během své hry, chodí ji informovat o průběhu hry, nebo o činnosti, kterou ve družině vykonává. Ve družině je jeho chování a projevy více výrazné, oblasti zájmu se projevují ve hře, zřejmé je i to, že občas „nemá náladu“ na kolektiv vrstevníků, nepřijímá je do své hry, v případě, že jej tím „obtěžují“ neumí řešit situaci adekvátně, na spolužáka reaguje hrubým, zvýšeným hlasem. Ostatní děti si již zvykly, že je chlapec občas „zvláštní“. Situace ve třídě je zatím taková, že děti s diagnózou chlapce obeznámeny nejsou, nicméně, nijak zvláště se na jeho občasné specifické projevy nezaměřují, a to ani v případě řízených činností, nebo v době komunitního kruhu (v rámci školní družiny, nikoliv vyučování), kdy se chlapec do činnosti téměř nikdy nezapojuje, většinou pochoduje po třídě, sedí o podál v lavici, nebo rovná aktovky, což je jeho oblíbená činnost. Činnosti v rámci školní družiny nevnímá jako povinné, v době vyprávění jej nechává vychovatelka být, při následujících činnostech (hry, výtvarné a jiné činnosti) jej však do dění ve třídě zapojuje. Vzhledem k tomu, že je chlapec na vychovatelku = svou asistentku zvyklý reagovat z vyučování, neobjevují se ve školní družině žádné problémy.

Z výše popsaného o spolupráci chlapce a asistentky vystává otázka, zda je tento přístup k chlapci, který je zřejmě z větší části rázu kamarádského nežli autoritářského, přínosem. Z dlouhodobého pozorování tohoto konkrétního případu se přikláníme k názoru, že jednoznačně ano. Jedním z charakteristických projevů tohoto chlapce s Aspergerovým syndromem je, že vyhledává kontakt spíše s dospělými, než-li s vrstevníky. I během pozorování v rámci volných činností ve školní družině se více zajímá o děti z vyšších ročníků, než o spolužáky - vrstevníky. Vzhledem k tomu, že jeho zájmy jsou vyhraněné a pro zbytek jeho vrstevníků neobvyklé až nezajímavé, je pro něj milejší bavit se o nich s někým dospělým. Asistentka mu tak v této oblasti přináší určité uspokojení, kdy se s ním o jeho tématech baví, snaží se je různě zapojovat do různých činností, vychází z nich při vysvětlování různých jiných situací, chlapce pak toto propojení motivuje k vykonávání úkolů, které by ho normálně vůbec nezajímaly (jako příklad můžu uvést situaci, kdy v době oblíbeného tématu koček měla vychovatelka ve družině k dispozici omalovánku obrázku kočky. Nabídla ji děvčatům, se zájmem o ní vyprávěla, tak aby zaujala pozornost chlapce, ten reagoval dle očekávání - projevil zájem o vymalování omalovánky, a to i přesto, že to není jeho oblíbená činnost, kreslení a malování normálně dělá jen z povinnosti. Poté co jej vychovatelka ještě motivovala rozhovorem o tom, jak by si tu kočku představoval, jak moc bude silná - chlapec totiž vždy kočky pojímá jako obrovské, nepřemožitelné, s nadlidskými vlastnostmi, a na závěr dodala, že kočky poté budou vystaveny na nástěnce, chlapec se tak snažil při vybarvování ještě více, po dodělání práce měl z kočky velkou radost, tak jej

vychovatelka vybědla, že umí namalovat velmi jednoduše kočku, ukázala mu jak, a zeptala se jestli se mu líbí, chlapci se líbila, tak jej vybědla, ať si to zkusí také. V průběhu následujících dnů a týdnů si tak chlapec ve družině kreslil kočky a vybarvoval, oproti dřívějšímu kresebnému projevu byl tento mnohem propracovanější, s detaily, bez přetahování linií a hlavně, chlapec měl ze svých kreseb velkou radost...) Vztah, který si tak s asistentkou vytvořil, mu jistě sedí, rovněž však není náhradou za kamarádské vztahy s vrstevníky. Ty chlapec přiměřeně také navazuje, a je zřejmé, že s postupem času se tyto vztahy zintenzivňují. V případě tápaní je zde asistentka pro to, aby mu pomohla kontakt s vrstevníky vhodným způsobem navázat a mezi jejich kolektiv ho zapojit. Momentálně, kdy chlapec navštěvuje školní družinu druhým rokem, převládá vyhledávání kontaktu s dětmi v oddělení a hraní si s nimi mnohem více, než tomu bylo během prvního roku, kdy chlapec směřoval všechny své hry a činnosti směrem k vychovatelce – asistentce. Stále je však jeho oblíbenou činností kontakt a trávení času s ní.

Vzhledem k práci s chlapcem vycházející ze specifik jeho handicapu není třeba využívat žádné specializované metody. Důležité je pouze dodržovat obecné zásady, jako jsou potřeba mírné strukturalizace času, zejména v době, kdy se koná nějaká akce mimo školu - výlet, návštěva divadla apod. Chlapec o této změně potřebuje dopředu neustále mluvit, každý den se pořád dokola ptá, jak tato akce bude probíhat, zda pojedeme tramvají, apod. i když už všechny informace ví, potřebuje se o nich stále ujišťovat. Potřeba informovat chlapce o určité změně se výrazně projevovala v době, kdy asistentka přibližně jeden pátek v měsíci absolvovala výuku na fakultě a nebyla tedy v práci, chlapec tyto změny nesl nelibě, bylo potřeba přesně mu sdělit, se kterou vychovatelkou ten den tedy bude v oddělení, stále se také ujišťoval, zda se v pondělí již asistentka vrátí. Dále je potřeba v případě, že neporozumí informaci, zopakovat mu ji, parafrázovat ji, blíže ji vysvětlit, doplnit příkladem nebo poukázat na situaci, ve které se chlapec již nacházel a která by se k nepochopené informaci dala připodobnit apod. Například, když chlapcovi sdělila jedna spolužačka tajemství a on jej hned šel povědět vychovatelce, řekla mu: „*když ti někdo poví tajemství, nemůžeš jej hned takhle vyslepičit někomu jinému*“, chlapec zůstal v zaražení a po chvíli odpověděl, že on přece není žádná slepice. Takovéto slovní spojení nikdy dříve neslyšel a bylo třeba mu jej vysvětlit. Velkou mírou k úspěšnému dokončení práce přispívá pochvala chlapce, ústní ve formě komentáře k činnosti anebo formou odměny – např. když se chlapec v matematice sám bez řeči pustil do vypracovávání slovních úloh, přesně postupoval, tak jak se má a to sám od sebe, asistentku tím velmi překvapil, dokonce využil pomocného počítání s prsty, které vždy odmítá a často tak chybuje a asistentka jej musí do tohoto znázorňování nutit, nebo jej demonstruje

sama, chlapce moc pochválila, uvedla, že ji překvapil a udělal takovou radost, že mu do pracovního sešitu k této úloze udělá velkou jedničku a ještě kresbu palce nahoru, za to, že sám bez vyzvání použil znázornění na prstech a neudělal tak chybu. Chlapec měl z takovéto pochvaly také radost. Celkové posilování kladných projevů a povzbuzování do činnosti mají na chlapce velký pozitivní vliv.

4.6 Polostrukturovaný rozhovor zabývající se názory matky žáka s Aspergerovým syndromem a jeho třídní učitelky na práci asistenta pedagoga

Jako poslední část naší práce jsme zvolili dva polostrukturované rozhovory za účelem doplnění již získaných poznatků a informací k našemu tématu a jejich porovnání s názory dalších stran účastnících se přímo či nepřímo na edukace integrovaného žáka s Aspergerovým syndromem. Pro rozhovory jsme předem připravili záznamové archy, jejichž součástí byla strukturalizace rozhovoru a připravené otázky, jež pro naše respondenty – matku žáka a třídní učitelku měly sloužit k ucelení si představ o tom, čím se v rozhovoru budeme zabývat. Tento záznamový arch byl pak každé z nich předem odeslán elektronickou formou. Rozhovor se nakonec uskutečnil pouze jeden – a to s třídní učitelkou žáka. Maminka žáka se omluvila, kvůli momentálním dlouhodobějším pracovním povinnostem nestihla dorazit na smlouvanou schůzku, další vhodný termín se již nepodařilo smluvit, maminka nás zažádala, zda by odpovědi na otázky uvedené v záznamovém archu mohla zodpovědět písemně a odeslat emailovou poštou. Tato možnost se jevila jako vhodným náhradním řešením. Cílem této části našeho průzkumného šetření není poskytnout zde kompletní přepis odpovědí našich respondentek, ale vnímat je jako další přínosné informace, se kterými budeme pracovat při celkovém shrnutí a vyhodnocování všech dat získaných průzkumným šetřením, proto kompletní odpovědi respondentek ponecháváme v záznamových arších, které přikládáme jako přílohy v zadní části práce, konkrétně: v příloze č. 4 *Záznamový arch polostrukturovaného interview s matkou* jsou všechny odpovědi poskytnuté písemně přímo do tabulky k jednotlivým otázkám maminkou žáka. V příloze č. 5 *Záznamový arch polostrukturovaného interview s třídní učitelkou* pak uvádíme přepis výpovědí k jednotlivým otázkám získaných během rozhovoru s třídní učitelkou.

4.7 Výsledky a celkové shrnutí průzkumného šetření

V poslední části našeho průzkumného šetření bychom měli být schopni zodpovědět si problém průzkumu, který jsme si formulovali pomocí otázky:

„Které z oblastí náplně práce asistenta pedagoga nejvíce ovlivňují integrovaného žáka s Aspergerovým syndromem?“

Poté, co jsme tak shromáždili veškeré materiály, které by nám mohly na otázku odpovědět, by mělo být zřejmé, zda se nám podařilo naplnit jak hlavní cíl, tak dílčí cíle práce.

1. dílčí cíl

Zhodnotit průběh integrace žáka s Aspergerovým syndromem, vymežit problémové oblasti počátku spolupráce chlapce s asistentem pedagoga.

V rámci našeho průzkumného šetření jsme zjistili, že s integrací chlapce do běžné základní školy nebyly žádné problémy. Co se týče adaptace chlapce na nové prostředí či přístupu pedagogických pracovníků, vše proběhlo dobře. Dle slov maminky byl chlapec na školu dobře a předem připraven, povzbudivé bylo i to, že se zde chlapec setká s některými dětmi, které zná z MŠ. Zapojení se do kolektivu vrstevníku taky proběhlo dobře, žák je mezi dětmi oblíbený, nejlepšího kamaráda zde však nemá. Počátky spolupráce žáka s asistentkou se ale zcela bez problémů neobešly. Jak bylo vyzorováno a jak maminka potvrzuje, chlapec asistentku zpočátku vůbec nepřijal. Spolupráci s ní odmítal, jak tvrdí maminka, spíše ho asistentka vyrušovala, což by se dalo přisoudit faktu, že chlapec byl na školu předem velmi připravován a motivován a jeho snažení uspět tak bylo maximální. Paní učitelka pak uvádí, že začátek školního roku byl pro ni odlišný, jednak bylo potřeba seznámit se se specifiky poruchy integrovaného žáka a taky bylo potřeba zvyknout si na přítomnost asistentky ve třídě. Celkově ale její přítomnost ve třídě a spolupráci s chlapcem považuje za velmi přínosnou.

2. dílčí cíl

Popsat momentální stav spolupráce chlapce s asistentem pedagoga a jejich vztah, zhodnotit přístupy, které asistent vzhledem k žákovi uplatňuje.

K momentálnímu stavu spolupráce jsme z průzkumného šetření získali samé pozitivní ohlasy. Spolupráce nyní probíhá dle všeho k maximální spokojenosti maminky

i učitelky. Maminka oceňuje zejména milé a vlídné chování, které na jejího syna platí a také to, že asistentka se za dobu spolupráce se žákem dobře zorientovala v jeho potřebách a povaze, díky čemuž zvládá dobře vyhodnocovat a řešit nastalé situace. Na základě pozorování pak docházíme k závěru a i maminka zastává tento názor, že vztah žáka k asistenci má progresivní vývoj, kdy od počátečních problémů s odmítáním spolupráce se vztah vyvinul v bezproblémovou spolupráci, ze všech dostupných informací je zřejmé, že AP vůči žákovi uplatňuje kamarádský přístup, což je dle maminky synem velmi kladně přijímáno, vyhodnocujeme to tedy jako nejlepší možné řešení spolupráce v tomto daném případě. Co se týče uplatňovaných metod, dle slov učitelky zde není třeba nějak výrazně upravovat podmínky pro práci žáka, AP vychází z obecně platných metod, uplatňování některých z nich je zřejmé z pozorování a popsáno v rámci případové studie. Je třeba zjistit, co na žáka platí a vycházet z toho, jaký má den, dle situace pak vhodně reagovat.

3. dílčí cíl

Zjistit, jak vnímají roli asistenta pedagoga rodiče daného žáka, jakou představu o jeho působení ve třídě mají a zda jeho práci s žákem hodnotí kladně či záporně .

Maminka žáka hned v úvodu popsala, že největší obavu z nástupu do školy měla ve dvou oblastech a to v tom, jak její syn vydrží dodržovat vyučovací jednotku, tedy sedět po celou dobu v lavici a soustředit se a za druhé to, jak bude zvládat chápat pokyny a výklad paní učitelky. Z pozorování vyplývá, že pozornost žáka je kolísavá, střídají se „dobré“ a „špatné“ dny, vliv tedy má rozpoložení a nálada žáka ale i probíraný předmět, učivo. Reakce na paní učitelku jsou přiměřené, ale přítomnost asistenta pedagoga je zde nezbytná a přínosná. Jak konstatovala paní učitelka, v hodinách, kterých se asistentka neúčastní, mu v podstatě asistuje ona. Co se tedy působení asistentky ve třídě týče, je jejím zcela hlavním úkolem vysvětlovat a objasňovat žákovi zadávání úkolů, výklad učiva a organizační pokyny, tedy individuální práce s ním. Tak si to představuje i maminka, že práci AP hodnotí kladně, jsme uvedli již výše. Paní učitelka se zmiňuje, že kromě práce s tímto žákem ale pomáhá asistentka i s celou třídou, v době, kdy je to možné.

4. dílčí cíl

Zjistit, jak vnímá třídní učitelka žáka přítomnost asistenta pedagoga ve své třídě a ve kterých oblastech považuje spolupráci s ním za klíčovou.

Již jsme výše zmínili, že jeho působení ve třídě shledává paní učitelka přínosným a nezbytným. Z počátku roku si musela na nově nastalou situaci zvyknout, nicméně nezjistili jsme, že by nastaly nějaké konflikty či nedorozumění, na otázku ohledně vymezení kompetencí ve třídě nám vypověděla, že vychází z přirozeného řešení situací, asistentka má ve třídě funkci podpůrného učitele a tak k ní i přistupuje, v případě potřeby je k dispozici i ostatním dětem, plní pokyny paní učitelky, pomáhá s pomůckami. Klíčovým momentem spolupráce dle slov paní učitelky by se mohl jevit moment, kdy asistentka zastává jakousi pozorovací funkci ve třídě, na kterou paní učitelka při všech svých povinnostech nemá čas. Asistentka tak dokáže nejen vyhodnotit nastalé situace ohledně integrovaného žáka, ale pohybuje se v rámci celé třídy, kde díky pozorování má možnost zachytit jakékoliv případy nějakého provokování, ze strany spolužáků směrem k integrovanému žákovi či jiných možných problémů. Dokáže tak taky zjistit příčiny žákova případného neúspěchu nebo důvody jeho chování či projevů. V případě, že se žák ocitne v situaci, kterou sám neumí vyřešit, je nápomocna a vede ho. O všech těchto věcech pak paní učitelku informuje, případně je spolu řeší.

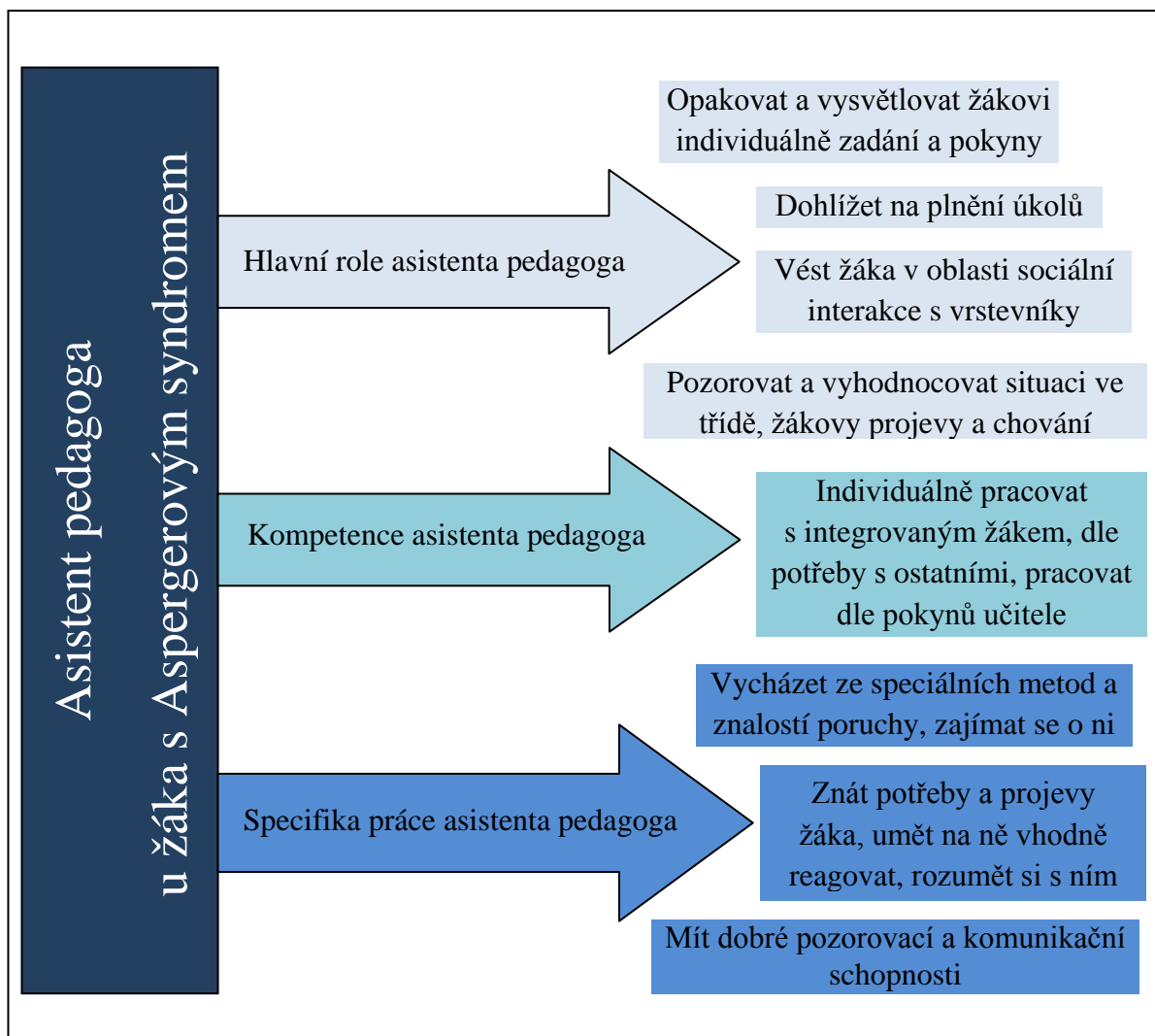
5. dílčí cíl

Charakterizovat důležitost vzdělání asistenta pedagoga a vymezit vhodné osobnostní rysy pro práci se žákem s Aspergerovým syndromem.

Dle výpovědí obou respondentek a také z pozorování vyplývá, že je podstatné mít pedagogické vzdělání. To je potřebné pro práci s dětmi ve škole obecně, v případě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami by to mělo platit dvojnásob, aby tak byl asistent schopen vycházet z různých metod vhodných pro práci s takovýmto žákem a orientoval se v dané problematice. Z pohledu maminky je ale i na druhou stranu důležité to, o jaké člověka se jedná a zda tuto práci vykonává rád. Z osobnostních předpokladů se obě respondentky shodly na trpělivosti a empatii, maminka velmi vyzdvihuje vlídnost a přátelské chování, z pozorování vyplývá, že je často notná i dávka tvořivosti a dobré komunikační schopnosti.

V obou výpovědích se nám pak podařilo vyhledat klíčová slova, na kterých se respondentky shodují a to: vysvětlování, dohled, trpělivost, empatie, kamarádský přístup, motivace, vhodné reakce, znalost potřeb, pedagogické vzdělání.

Po zamyšlení se nad veškerými získanými informacemi můžeme konstatovat, jaké jsou hlavní role, kompetence a specifika práce asistenta pedagoga při integraci dítěte s Aspergerovým syndromem. Jejich vymezení znázorňujeme do následujícího obrázku.



Obr. 4: Vymezení hlavních rolí, kompetencí a specifík asistenta pedagoga při integraci žáka s Aspergerovým syndromem

Vzhledem k tomu, že naše průzkumné šetření bylo zaměřeno pouze na jeden konkrétní případ spolupráce integrovaného žáka s Aspergerovým syndromem spolu s asistentem pedagoga a ten jako takový vykazuje specifika vycházející právě z individuálních vlastností zúčastněných osob, není možné jej generalizovat na integraci všech žáků s Aspergerovým syndromem spolu s asistentem pedagoga, naše závěry a výsledky průzkumného šetření tak můžeme považovat pouze za reprezentativní.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala problematikou integrace žáka s Aspergerovým syndromem do běžné základní školy, možnostmi vzdělávání žáků s PAS a vymezením spolupráce žáka s Aspergerovým syndromem s asistentem pedagoga na běžné škole, konkrétně jsem se zaměřila na role, kompetence a specifika práce asistenta pedagoga. Práci jsem rozdělila na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části jsem ve třech kapitolách vymezila základní pojmy, o které se práce opírá – Aspergerův syndrom, integrace a možnosti vzdělávání žáka s PAS, asistent pedagoga. V první kapitole jsem se snažila podat stručný nástin této poruchy, tak aby svým rozsahem a obsahem odpovídal oblastem, které jsou v práci stěžejní – zejména tedy projevy žáka s touto poruchou. Za podstatné jsem také považovala zmínit kategorizaci a obecné začlenění Aspergerova syndromu, při kterém jsem vycházela ze dvou klasifikací nemocí - DSM –V využívané v Americe a MKN – 10, dle které se řídíme v Evropě. Toto ujednocení pak pomáhá s vymezením pojmů PAS a AS, které v rámci práce používám současně. Co se druhé kapitoly týče zajímala jsem se hlavně o aktuální možnosti vzdělávání takového žáka a legislativu. Zjištěné informace jsem kategorizovala dle stupňů vzdělávání v školském systému v ČR - předškolní, základní, střední a vysoké a uvedla je v přehledných tabulkách. V kapitole asistent pedagoga jsem uvedla základní vymezení a legislativní ukotvení této funkce a dále - což považuji za stěžejní – jsem se zaměřila na práci asistenta pedagoga se žákem s PAS. Tyto získané informace se pak prolínají do praktické části, kde uvádím konkrétní případ z praxe, mám tak tedy možnost srovnání.

V průzkumném šetření v praktické části práce se zabývám žákem s Aspergerovým syndromem, který s podporou asistenta pedagoga navštěvuje běžnou základní školu. Zaměřila jsem se právě na spolupráci AP s tímto žákem, abych vymezila role, kompetence a specifika jeho práce. Výsledným vyhodnocením informací získaných z dlouhodobého pozorování, během kterého jsem uvedla několik případů okamžiků, kdy a jak asistent pedagoga s chlapcem pracoval a jak na něj působil a které jsem doplnila o názory matky žáka a jeho třídní učitelky, jsem došla k vymezení rolí, kompetencí a specifík, které z tohoto konkrétního případu vzešli jako zásadní.

Na závěr tak můžu konstatovat, že ze získaných informací vyplývá, že integrace v případě tohoto žáka probíhá velmi dobře, nebyly zjištěny žádné negativní zkušenosti

či situace. Proto usuzuji, že pro integraci žáků s PAS do běžného školství jsou nastoleny dobré podmínky. Tuto hypotézu by však vzhledem k tomu, že je mnou uvedený případ případem pouze jednoho vzorku, bylo vhodné ověřit kvantitativním šetřením. Můžu však alespoň doufat, že lidé ve školství - jak asistentů, tak pedagogů, kteří se ke své práci budou stavět zodpovědně a budou se snažit být v edukačním procesu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (ať už s PAS či jinými) co nejvíce nápomocni, bude stále přibývat a taktéž i takovýchto pozitivních případů, které mohou být rodičům dětí se speciálními vzdělávacími potřebami notným uklidněním a motivací, bude stále více.

POUŽITÉ ZDROJE

LITERATURA

ATTWOOD, T. 2005. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace.*

1. vydání. Praha: Portál. s. 208. ISBN 80-7178-979-8

BAZALOVÁ, B. 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích.* 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. s. 188.

ISBN 80-210-3971-X

ČADILOVÁ, V., THOROVÁ, K., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. 2012. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb, část II., Diagnostické domény pro žáky s poruchami autistického spektra* 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 117.

ISBN 978-80-244-3054-6

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra.* 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 140. ISBN

978-80-244-3309-7

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). 2013. 5th ed.

Arlington, VA.: American Psychiatric Association. s. 947. ISBN 978-0-89042-555-8

LECHTA, V., JANOŠKO, P. 2011. Koncept inkluzivnej edukácie – permanentná výzva pre výchovno-vzdělávací systém in MICHALÍK, J., HANÁK, P. *Národní konference „Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením“ Sborník příspěvků.* 1. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. s. 78. ISBN 978-80-244-2773-7

LECHTA, V. a kol. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* 1. vydání. Praha: Portál. s. 440 ISBN 978-80-7367-679-7

MICHALÍK, J. 2013. *Rodiče a dítě se zdravotním postižením (nejen) na základní škole.* 1.

vydání. Pardubice : Studio Press s.r.o. s. 150. ISBN 978-80-86532-29-5

- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. s. 332. ISBN 80-247-1362-4
- NĚMEC, J. 2009. *Asistenti pedagogů* in PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydání. Praha: Portál. s. 936. ISBN 978-80-7367-546-2
- PASTIERIKOVÁ, L. 2013. *Poruchy autistického spektra*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 117. ISBN 978-80-244-3732-3
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vydání. Praha : Portál. s. 400. ISBN 978-80-7367-647-6
- ŠEDIBOVÁ, A., VLADOVÁ, K. 2010. *Autismus a další pervazivní vývojové poruchy* in LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál. s. 440, ISBN 978-80-7367-679-7
- TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. 2007. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 1. vydání. Praha: Institut pedagogicko – psychologického poradenství ČR. s. 32. ISBN 978-80-86856-35-3
- THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. 1. vydání. Praha: Portál. s. 456
ISBN 80- 7367-091-7
- UZLOVÁ, I. 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. 1. vydání. Praha: Portál. s.136. ISBN 978-80-7367-764-0
- VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ A SŠ*. 1. vydání. Praha: Portál. s. 200.
ISBN 978-80-7367-687-2
- ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra-* 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 80. ISBN 978-80-244-3377-6

INTERNETOVÉ ZDROJE

Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků se zdravotním postižením. *Asistent pedagoga u žáka se zdravotním postižením*. [online] [cit. 2014-05-05]. Dostupné na: <<http://spc-info.upol.cz/profil/?p=219>>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online] [cit. 2014-04-30]. Dostupné na: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online] [cit. 2014-04-30]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online] [cit. 2014-05-30]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online] [cit. 2014-05-30]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>>

MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. [online] [cit 2014-06-10]. Dostupné na: <<http://www.sasp.cz/novinky/10052009.pdf>>

HAVLOVICOVÁ, M. 2014. *Autismus – poruchy autistického spektra*, [online] [cit 2014-06-10]. Dostupné na: <<http://zdravi.e15.cz/clanek/postgradualni-medicina/autismus-poruchy-autistickeho-spektra-473581>>

SEZNAM ZKRATEK

AP	<i>Asistent pedagoga</i>
APLA	<i>Asociace pomáhající lidem s autismem</i>
AS	<i>Aspergerův syndrom</i>
ČR	<i>Česká republika</i>
DSM – V	<i>Diagnostic and statistical manual of mental disorders - fifth edition</i>
IVP	<i>Individuální vzdělávací plán</i>
MKN – 10	<i>Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených problémů – desátá revize</i>
MŠ	<i>Mateřská škola</i>
MŠMT ČR	<i>Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky</i>
SPC	<i>Speciálně pedagogické centrum</i>
PAS	<i>Poruchy autistického spektra</i>
PPP	<i>Pedagogicko-psychologická poradna</i>
ZŠ	<i>Základní škola</i>

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: <i>Zařazení Aspergerova syndromu v rámci MKN – 10</i>	s. 9
Tab. 2: <i>Kritéria pro Aspergerův syndrom</i>	s. 10
Tab. 3: <i>Zařazení poruch autistického spektra dle DSM-V</i>	s. 11
Tab. 4: <i>Vnitřní a vnější faktory ovlivňující možnosti vzdělávání jedinců s PAS</i>	s. 21
Tab. 5: <i>Možnosti předškolního vzdělávání</i>	s. 25
Tab. 6: <i>Možnosti základního vzdělávání</i>	s. 26
Tab. 7: <i>Možnosti středního vzdělávání</i>	s. 27
Tab. 8: <i>Důležité body náplně práce asistenta pedagoga se žákem s Aspergerovým syndromem</i>	s. 34
Tab. 9: <i>Cíle průzkumného šetření</i>	s. 40
Tab. 10: <i>Výhody a nevýhody metody pozorování</i>	s. 42

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: <i>Formy vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.</i>	s. 18
Obr. 2: <i>Možná úskalí integrace dítěte s PAS do běžné školy</i>	s. 24
Obr. 3: <i>Členění metod pozorování dle předmětu pozorování</i>	s. 41
Obr. 4: <i>Vymezení hlavních rolí, kompetencí a specifík asistenta pedagoga při integraci žáka s Aspergerovým syndromem</i>	s. 61

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: *Doporučení ke vzdělávání dítěte, žáka a studenta se zdravotním postižením*

Příloha č. 2: *Individuální vzdělávací plán pro žáka s PAS*

Příloha č. 3: *Náplň práce asistenta pedagoga na běžné základní škole*

Příloha č. 4: *Záznamový arch polostrukturovaného interview s matkou*

Příloha č. 5: *Záznamový arch polostrukturovaného interview s třídní učitelkou*

Příloha č. 1: Doporučení ke vzdělávání dítěte, žáka a studenta se zdravotním postižením

[redacted]		Čís. dopor.
Došlo	- 6 - 02 - 2012	Zpracovatel ZP
č.j.	SPZ/1111/1021/12	Spis. a skart. znak S10
Přílohy:	1	

ZÁKLADNÍ ŠKOLA prof. Z. Matějčka Olomouc, Svatoplukova 11
Speciálně pedagogické centrum
Svatoplukova 11, 779 00 OLOMOUC
☎ 585 496 185, 585 496 192, 585 496 181
fax.: 585 425 664 spc@zsmatejcka.cz IČO: 70863598
Č.j.: SPZ/1111/1021/12 Olomouc 30. 1. 2012

Doporučení ke vzdělávání dítěte, žáka a studenta se zdravotním postižením

Jméno a příjmení: [redacted]
Datum narození: [redacted]
Bydliště: [redacted]
Ročník: 1.
Název školy: ZŠ [redacted]
Vzdělávací program: ŠVP ZV
IVP: ANO

Závěr z komplexního vyšetření ze dne 12. 1. 2012:
Chlapec s dg. Aspergerův sy, aktuální úroveň intelektových schopností se nachází v pásmu průměru, obecně je jeho výkon lepší v oblasti neverbálních schopností. Mírně nápadnosti v oblasti sociálního chování, pod vedením je schopen relativně kvalitně spolupracovat, zapojuje se do řízených činností. Zájmy jsou vyhraněné, ale odklonitelné, mírně narušena je oblast komunikace. Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zjištěné speciální vzdělávací potřeby, jejich rozsah a závažnost jsou důvodem k zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání.

I. Žáka doporučujeme vzdělávat formou individuální integrace.

II. Doba platnosti doporučení: 1. 9. 2012 - 31. 8. 2013

III. SVP žáka – Chlapec bude vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu sestaveného s využitím ŠVP ZŠ [redacted]. Při výuce je nutné využívat metodiky pro PAS – strukturalizace prostoru a času, vizuální podpora (obtíže a časoprostorovou orientací). Bude realizován nácvik zvládnání běžných sociálních situací (sociální scénáře).
Vlastní výuka bude realizována v plném rozsahu jako u ostatních žáků, nepředpokládá se úleva v množství učiva (s podporou asistenta pedagoga). Obsah učiva bude odpovídat školnímu vzdělávacímu programu ZŠ, včetně týdenních hodinových dotací, což je pro 1. ročník 20 hodin.

IV. Potřeba asistenta pedagoga: ANO
Při výuce žáka je nezbytná podpora asistenta pedagoga. Jedná se zejména o nácvik sociálních dovedností, individuální výuku, nácvik komunikačních dovedností a využívání strukturovaného denního režimu.
12 hod. přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga

Odůvodnění potřeby asistenta pedagoga:

Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje natolik individuální přístup, že neumožňuje vyučujícímu věnovat se v plné míře individuálně integrovanému žákovi i ostatním žákům ve třídě.

Jedná se o žáka, jehož postižení sebou nese zvláštnosti v oblasti sociální interakce, kognitivních procesů, jako je vnímání, poznávání a pozornost. Tyto zvláštnosti mají za následek ztížení procesu učení u žáka, tedy obtíže při získávání školních dovedností.

Náplň práce asistenta pedagoga:

- Pomáhá žákovi přizpůsobit se školnímu prostředí, pomáhá mu při komunikaci se spolužáky, učí žáka získávat pracovní návyky, trénovat soustředěnost, pomáhá při vytvoření struktury vyučovací hodiny.
- Aktivně se účastní sestavování IVP a následně podle IVP s žákem pracuje po domluvě s učitelem.
- Musí pružně reagovat na potřeby žáka, rozdělí vyučovací hodinu, vloží pohybové uvolnění, „odměnu“, event. ho odvede ze třídy tak, aby bylo možné posléze efektivně pokračovat ve vzdělávání. V době, kdy není možné, aby žák sledoval činnost třídy, pracuje s ním asistent individuálně.
- Účastní se schůzek, které se týkají žáka, účastní se konzultací k sestavování plánů pro jednotlivé předměty, spolupracuje se zákonnými zástupci žáka.

V. **Potřeba upravit způsob konání závěrečné zkoušky, maturitní zkoušky, absolutoria:** NE

VI. **Konzultant doporučení:**

Mgr. Eva Horká – speciální pedagog, Mgr. Kateřina Lamačová – psycholog

VII. **Kompenzační pomůcky, speciální učebnice, učební pomůcky pro výuku:**

Odborná literatura – metodika:

Attwood T.: Aspergerův syndrom, Portál 2005

Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: Vosmik, Bělohávková, Praha 2009, Portál

Kompenzační pomůcky:

Výukové programy na PC, strukturovaný denní režim

VIII. **Potřeba snížení počtu žáků ve třídě:** NE

IX. **Druh zdravotního postižení pro statistický výkonový výkaz:**

0915 – žák s autismem

Zpracoval: Mgr. Kateřina Lamačová
psycholog SPC

Mgr. Eva Horká
speciální pedagog SPC

Razítko a podpis ředitele poradenského zařízení:



PaedDr. Mgr. Dan Blaha
ředitel školy

ZÁKLADNÍ ŠKOLA *
prof. Z. Matějka Olomouc
SPECIÁLNÍ PEDAGOGICKÉ CENTRUM
Š. BISKUPSKÉHO 11 779 00 OLOMOUČ
☎ 585 414 711 fax 585 423 664

Individuální vzdělávací program

Škola: ZŠ [redacted]
Adresa: [redacted] Olomouc, 772 00
Jméno a příjmení žáka: [redacted] Datum narození: [redacted] 2006
Bydliště: [redacted] Olomouc Třída: I.B
Školní rok: 2012/2013 Vyšetření dne: 12.1.2012

Závěry a doporučení SPC:
výukové obtíže: 0915 – žák s autismem
IVP na období: 1.9.2012 – 31.8.2013

Konkrétní úkoly:

Žák bude pracovat podle ŠVP ZŠ pro 1. ročník s celou třídou, v hodinách ČJ, M, ČLS, AJ bude pracovat s asistentem pedagoga.

Vyučovací předmět: český jazyk a literatura

- plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti
- na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev
zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním, píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky, kontroluje vlastní písemný projev
- seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh
- rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky
- porovnává významy slov (slova opačného významu, souřadná, nadřazená a podřazená)
- užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves
- čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku

Vyučovací předmět: anglický jazyk

- vyslovuje a čte foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby
- rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně reaguje
- rozlišuje grafickou a mluvenou podobu slova
- pochopí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění, používá abecední slovník učebnice

Vyučovací předmět: matematika

- používá přirozená čísla do 20, umí je napsat, přečíst, seřadit a porovnávat, užívá a zapisuje vztah rovnosti a nerovnosti,
- používá matematické symboly +, -, =, <, >
- sčítá a odčítá do 20 bez přechodu desítky
- provádí rozklad na desítky a jednotky
- vytváří a řeší slovní úlohy na sčítání, odčítání a porovnávání
- doplňuje posloupnosti čísel
- zapíše a používá značku pro litr, kilogram, metr, korunu
- rozezná a pojmenuje základní rovinné útvary

Vyučovací předmět: člověk a jeho svět

- popíše cestu do školy a zpět, řekne název školy, řekne jméno třídního učitele a ředitele školy, připraví si pomůcky do školy, udržuje pořádek ve svých věcech, uspořádá pracovní místo

- popíše vztahy mezi rodinnými příslušníky, vypráví o svém domově
- orientuje se v pojmech rok, měsíc, týden, den, hodina
- vyjmenuje dny v týdnu, vyjmenuje čtvero ročních období, charakterizuje je, popíše některé vánoční a velikonoční zvyky a tradice
- pozoruje, popíše a porovná viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích
- dodržuje základní hygienické návyky, dodržuje základy správné životosprávy, výživa, pitný režim, odpočinek, spánek
- chová se ukázněně ve škole i mimo školu, dokáže rozlišit nežádoucí formy chování, reaguje adekvátně na pokyny dospělých při mimořádných událostech

Informace učitelům:

Všichni učitelé jsou informováni o obtížích žáka. Mají možnost nahlédnout do zprávy z SPC.

Organizace výuky:

- individuální integrace
- integrace v kmenové škole
- žák je integrován v běžné třídě s pomocí asistenta pedagoga
- časové rozvržení výuky dle rozvrhu třídy

Pedagogické postupy (metody a formy práce):

- maximální názornost při výuce (karty, kostky, písmena, obrázky, číslice...)
- střídání činností
- činnostní vyučování
- relaxační chvílky

Používané učební pomůcky:

- karty - čísla, písmena, slabiky, obrázky, slova, geometrické tvary, denní rozvrh

Způsob zadávání a plnění úkolů:

- ústně, písemně (žák si sám značí úlohy, kontrola učitelem, asistentem)

Způsob ověřování vědomostí a dovedností:

- znalosti budou prověřovány v klidné pracovní atmosféře s dostatečným časovým prostorem formou testů a doplňovacích cvičení

Způsob hodnocení:

- 3 měsíce (září, říjen, listopad) hodnocení razítkem, dále běžná klasifikace (zohledňovaná – časem, množstvím příkladů, písmen, slov v textu, délka textu)
- běžným slovním hodnocením
- hodnocení na týdenním plánu

Spolupráce se zákonnými zástupci žáka:

- osobně
- tel. nebo elektronicky dle potřeby nebo zájmů rodičů
- rodiče budou pravidelně informováni na třídních schůzkách.

Předpokládané individuální výstupy žáka za dané období:

Žák se bude pravidelně připravovat na vyučování, plnit zadané úkoly, spolupracovat s asistentem pedagoga.

Základní škola XXXXXXXXXX

Pracovní náplň: ASISTENT PEDAGOGA

Jméno:

Zařazení:

7. Platová třída

2.16.05 Asistent pedagoga, bod 1

Od 2. 12. 2013 – dle NV č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě

Rutinní pedagogická činnost podle přesného usměrnění – provádění nejjednodušší výchovné a vzdělávací asistenční činnosti s jednotlivými žáky v rámci vyučovacího procesu ve škole.

V pracovní době konají pedagogičtí pracovníci

- přímá asistenční činnost
- práce související s touto činností

Pracovní a organizační oblast

- plní určenou míru vyučovací povinnosti a koná práce související s vyučováním
- účastní se porad svolaných vedoucími pracovníky školy
- plní příkazy ředitele školy a jeho zástupce
- zastupuje přechodně nepřítomného učitele nebo jiného pedagogického pracovníka v rámci sjednaného druhu práce
- je přítomen ve škole v době stanovené rozvrhem asistenta, v době porad svolaných ředitelem školy, v době stanovené pro případné přechodné zastupování jiného učitele, v době stanovené pro konzultaci s rodiči
- dbá, aby jeho jednání a vystupování před žáky, rodiči i širší veřejností bylo v souladu s pravidly slušnosti a občanského soužití a s výchovným působením školy
- vykonává dozor nad žáky podle pokynů učitele

Výchovně vzdělávací oblast

- výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s žáky podle stanoveného vzdělávacího programu a pokynů učitele

Vzdělávání

- dále se vzdělává, a to v samostatném studiu nebo v organizovaných formách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- samostatně studuje pedagogickou literaturu

BOZP

- dodržuje a kontroluje podmínky k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků při jejich účasti na výuce a výchově
- vychovává žáky k dodržování hygienických zásad a zásad bezpečnosti práce
- sleduje zdravotní stav žáku a v případě náhlého onemocnění žáka informují bez zbytečných průtahů vedení školy a rodiče postiženého žáka
- při úrazu poskytne žákovi nebo jiné osobě první pomoc, zajistí ošetření žáka lékařem, úraz žáka zapíše do knihy úrazů

Dále zaměstnanec plní všechny povinnosti plynoucí z ustanovení Zákoníku práce, řádů a směrnic zaměstnavatele.

V Olomouci dne:

.....

Pracovník

.....

Ředitel školy

ZÁZNAMOVÝ ARCH POLOSTRUKTUROVANÉHO INTERVIEW	
Interview provedeno s: matkou žáka s Aspergerovým syndromem integrovaného do třídy běžné ZŠ s podporou asistenta pedagoga	
Způsob záznamu rozhovoru: _____	
Poznámka: <i>schůzka pro konání interview byla maminkou odřeknuta, kvůli pracovnímu vytížení požádala maminka o možnost komunikace skrze emailovou poštu. Otázky mi tak do záznamového archu zodpověděla písemně (text modrým písmem, kurzívou) a poslala zpět. Do odpovědí jsem nijak nezasahovala. Místo interview tak byla v podstatě použita metoda dotazníku.. Úvodní část níže uvedená se tak nekonala.</i>	
Úvodní část <ul style="list-style-type: none">– schůzka v prostorách ZŠ, ve volné učebně– poděkování za souhlas s provedením interview– informování o průzkumu a jeho cíli– seznámení s předpokládaným průběhem interview– seznámení se způsobem provedení interview: to je rozděleno do 2 hlavních témat –A, B, z nichž každé obsahuje několik průzkumných otázek, které bychom během rozhovoru měli probrat. Není nutné dodržet jejich pořadí. Rovněž není nutné zodpovědět je všechny, slouží hlavně k rozproudění rozhovoru .	
Jádro	
A. <i>Počátky integrace, adaptace chlapce s Aspergerovým syndromem (AS) na školu (ZŠ)</i>	
<ul style="list-style-type: none">• <i>Jak Váš syn zvládl přechod z MŠ do ZŠ? Byl zvyklý na spolupráci s AP již z MŠ? Přechod z MŠ do ZŠ byl bezproblémový, o škole jsme se synem dlouho dopředu mluvili, věděl co jej čeká, proč se musí do školy chodit atd. O škole tedy měl dostatek informací, psychicky byl na vstup do školy velice dobře připraven. Navíc věděl, že ve třídě se bude vídat s několika spolužáky z MŠ, což jej také částečně uklidňovalo. V MŠ byl po celou dobu bez AP.</i>• <i>Provázely Vás jako rodiče nějaké konkrétní obavy z nástupu syna do školy? Obavy jsme určitě měli. Začlenění do kolektivu jsme se tolik neobávali, jelikož již v MŠ byl mezi spolužáky oblíbený a nikdy jsme nemuseli řešit jakýkoliv problém. Velmi nás potěšil a uklidnil také aktivní přístup paní učitelky, která se před zahájením</i>	

školního roku zajímala o synovu poruchu, aby mu byla v hodinách co nejvíc nápomocna.

Nedokázala jsem si však syna představit sedět celé vyučování v lavici a pozorně poslouchat výklad pedagoga. Druhá, nejspíš největší obava byla z chápání výkladu. Synova pasivní slovní zásoba není moc dobrá. Např. jakmile nezná jedno slovo věty, nepochopí celý význam, přirozeně si smysl věty neodvodí.

- Jaké byly jeho projevy z počátku integrace? Jak reagoval na asistenta pedagoga?
Ve škole se mu líbilo, po pár dnech se mu zvedlo sebevědomí, stal se z něj ŠKOLÁK. Nejspíš se mu samotnému ulevilo, že to ve škole zvládá dobře a velmi mu vyhovuje pravidelný režim, který škola přináší.

AP nejdříve moc dobře nepřijal. Byl hodně soustředěný na paní učitelku a dle jeho slov ho AP rušila při práci. Spíše mu přítomnost AP zpočátku vadila.

- Vyskytly se nějaké problémové oblasti v počátku nástupu do školy?
Pokud si dobře vzpomínám, tak ne.
- Jaká je spolupráce – komunikace mezi Vámi a AP? Považujete ji za dostačující, popřípadě, co byste uvítala, změnila?

Osobně si spolupráci velmi pochvaluji a hodnotím ji jako výbornou. AP mě pravidelně informuje o chování syna ve škole dohodnutým způsobem.

- Jakou roli podle Vás sehrála přítomnost AP při nástupu Vašeho syna do školy? Považujete ji za nutnou?

I přesto, že zpočátku nebyla AP přijata synem kladně, hodnotím její přítomnost při nástupu do školy za velmi důležitou, alespoň z mého pohledu. Z pohledu syna to nejspíš bylo zbytečné, jelikož ho přítomnost AP rušila při práci a chtěl, aby se v hodině věnovala jiným dětem.

B. Spolupráce mezi chlapcem a asistentem pedagoga (AP)

- Jak byste popsala vývoj spolupráce mezi Vaším synem a AP od nástupu do školy až doposud?
Spolupráce syna s AP má progresivní vývoj. Po počátečních odmítavých reakcích ze strany syna, kdy s AP nechtěl spolupracovat, se situace zlepšovala, postupně si na přítomnost AP navykl, což později přešlo až na závislost na její přítomnosti v hodinách. I tohle období však pominulo a nyní hodnotím jejich spolupráci jako velmi dobrou bez sebemenších potíží.

- Jak se Vám jeví přístup AP k chlapci – formální, autoritativní, kamarádský?

Určitě kamarádský, což syn přijímá velmi kladně.

- Spolupráce AP s Vaším synem vychází z individuálního přístupu a dodržování základních pravidel pro práci s dítětem s PAS (strukturalizace času, ohlášení změny dopředu, odůvodňování skutečností a probíhajících činností), považujete to za dostačující? Co byste změnila?

Na spolupráci bych neměnila nic. Myslím, že AP již velmi dobře zná potřeby a povahu mého syna a dokáže výborně vyhodnotit a reagovat na nastalé situace.

- Jak si představujete nebo jaké máte informace o tom, jak AP ve třídě působí, jaká je náplň jeho práce?

Myslím, že převážně působí jako dohled nad plněním zadaných úkol, popř. dovysvětluje jinými slovy zadání, které od p. uč. nepochopil.

- Co považujete za stěžejní, nejdůležitější v práci AP s Vaším synem?

Určitě je zapotřebí mít velkou trpělivost a hlavně vlídné a milé chování ze strany AP. Dále je velmi důležité umět syna motivovat k práci a vysvětlovat zadané úkoly, které nepochopil ze zadání paní učitelky.

- Chtěla byste se nějak vyjádřit k vzdělání AP, považujete je za důležité?

Ano, odborné vzdělání AP považuji za důležité. AP by měl být odborně vzdělán, aby znal specifika dané poruchy, ale je to vždy o člověku, který tuhle práci vykonává. Nejdůležitější je, aby tu práci vykonával srdcem a měl ji rád, pak může být pro dítě velkým přínosem i AP bez potřebného vzdělání, který bude mít danou problematiku nastudovanou tzv. z vlastních zdrojů.

- Napadají Vás nějaké osobnostní předpoklady, kterými by měl AP k dítěti s AS disponovat?

Trpělivost, vlídnost, empatie.

- V čem podle Vás spočívají specifika práce s dítětem s AS, konkrétně s Vaším synem?

*U syna je hodně důležité **milé a přátelské jednání**. A pokud se k tomu přidá i vhodná **motivace** k plnění úkolů a **pozitivní hodnocení** jeho osoby, daří se zvládnout vše, co je potřeba. Dále je důležité umět najít **příčinu v jeho negativním chování**, které se v současné době projevuje už jen zřídka. Pokud ho např. nějaká činnost nebaví a odmítá spolupracovat, většinou je za tím schovaný strach, úzkost, že daný úkol nezvládne, neví jak na něj.*

- Musíte chlapce doma něco „doučovat“ nebo suplovat určitým způsobem funkci školy – asistenta pedagoga?

Ne, zatím nebylo třeba.

- Na konec bych Vás poprosila o celkové zhodnocení toho, jak vy práci AP s Vaším synem vnímáte.

S prací AP jsem velmi spokojena. Pod vedením AP je schopen pracovat i na věcech, které ho nikdy předtím nebalily. Každou novou dovedností si zvyšuje své nízké sebevědomí a jde dopředu. A za to moc děkuji!

C. Případné dodatky a poznámky

- Chtěla byste na závěr dodat něco, co je podle Vás důležité v souvislosti s naším tématem a co jsem opomenula zmínit?

Závěr

- Poděkování za ochotné zodpovězení všech mých otázek a shrnutí toho, k čemu a jak získané informace využiji.

ZÁZNAMOVÝ ARCH POLOSTRUKTUROVANÉHO INTERVIEW
Interview provedeno s: třídní učitelkou žáka s Aspergerovým syndromem integrovaného do třídy běžné základní školy
Způsob záznamu interview: audiozáznam – rozhovor s ústním souhlasem zaznamenáván na diktafon, ze záznamu pak byly odpovědi převedeny do písemné podoby – modrý text, styl kurzíva. Při přepisu jsem nijak neměnila ani nezatajovala obsah výpovědí, pouze párkrát jsem upravila nespisovný výraz či slovosled věty. K některým odpovědím jsem pak přidala poznámku pro povysvětlení (psaná kurzívou, černým písmem).
Úvodní část <ul style="list-style-type: none">– schůzka v prostorách ZŠ v ranních hodinách – před zahájením vyučování– poděkování za souhlas s provedením interview– informování o průzkumu a jeho cíli– seznámení s předpokládaným průběhem interview– seznámení se způsobem provedení interview: to je rozděleno do 2 hlavních témat –A, B, z nichž každé obsahuje několik průzkumných otázek, které bychom během rozhovoru měli probrat. Není nutné dodržet jejich pořadí. Rovněž není nutné zodpovědět je všechny, slouží hlavně k rozprůběžení rozhovoru .
Jádro
A. Otázky obecného rázu k pozici asistenta pedagoga (AP)
<ul style="list-style-type: none">• Máte již z dřívější doby nějaké zkušenosti s AP? <i>Osobní zkušenost ne, ale na škole jsme měli asistentku v jiné třídě.</i>• Co o této pozici víte, jak byste ji charakterizovala? Považujete ji za přínosnou? <i>Určitě za přínosnou, protože pomáhá učiteli nejenom s integrovaným žákem, ale také s ostatními dětmi, které potřebují jakoukoliv pomoc a určitě pro toho žáka je to teda velký přínos, protože učitel nemá tolik času ještě zvláště tomu dítěti vysvětlovat různé informace, zadávání úkolu a tak.</i>• Myslíte si, že každý učitel zvládne situaci, kdy je do jeho třídy přidělen další pedagogický pracovník? Myslím tím, že někteří by to mohli vnímat jako kontrolu vlastní práce a přistupovat tak k takovéto spolupráci a kooperaci AP-učitel nelibě. <i>Určitě jsou učitelé, které to berou jako kontrolu své práce a taky to může být z pozice, když je učitelka mladší a asistentka starší, tak možná ta asistentka má tendence</i>

jakoby radit učitelce, ale u mě je to určitě kladně, protože je to opravdu přínos pro učitele i pro děcko.

- Jaký význam přisuzujete vymezení si kompetencí mezi učitelem a AP v rámci třídy?
Rozdělení kompetencí vychází z přirozených situací, jakože jsme si neřekli, ty budeš dělat to a já tohle nebo se ani nestává, že by asistentka zasahovala do výuky nebo nějak narušovala ten průběh, takže je to na základě přirozené domluvy a potřeby.
- Jak byste vymežila roli AP:
 - A) jako druhého plnohodnotného učitele s kompetencemi stejnými jako máte Vy
 - B) jako pomocného učitele, který se věnuje integrovanému dítěti a dle potřeb a pokynů pracuje i s ostatními dětmi
 - C) pouze jako asistenta, který se zajímá jen o integrované dítě a práci s ním
 - D) jinak...

Podle čeho jste tak usoudila? Negativa – pozitiva?

Asi jako pomocného učitele, který se věnuje integrovanému dítěti a také ostatním dětem, které to potřebují. Tak by to asi mělo být, určitě. I když možná jako někteří by řekli, že ten asistent by se měl věnovat jenom jednomu žákovi, tomu svému, protože ten asistent je tam pro něho, ale zase né všechny děti mají asistenta, i když by jakoby potřebovaly taky pomoct, určitě je vhodný, že pomáhá i ostatním dětem.

- Jakou míru důležitosti přisuzujete vzdělání lidí vykonávajících AP?
Určitě by měli mít vzdělání pedagogické, protože vědět jak s těmi dětmi pracovat a když má to dítě specifické poruchy nebo je handicapované, tak aby věděl, jak s tím dítětem pracovat.

B. Kooperace asistenta pedagoga, učitele a žáka s Aspergerovým syndromem (AS)

- Jakým způsobem probíhal začátek spolupráce mezi Vámi a AP?
(začátek školního roku –pozn. autora) Byl jiný v tom, že si člověk musí zvyknout na to, že je další člověk jakoby ve třídě, že je asistent, a že v podstatě to dítě má určité projevy, nebo že se třeba furt mluví ve vyučování, protože mu musí asistentka vysvětlovat věci na víc, takže je tam pořád ten ruch v té třídě a na to si musí člověk zvyknout. Takže se někdy přistihnu, že si říkám, kdo to mluví a sou to v podstatě oni dva protože si potřebují něco vysvětlit. Takže to určitě a taky v podstatě koordinovat děti vůči němu a jeho projevům, aby na to nereagovaly nějak negativně. Tu mě

napadá otázka – jsou děti obeznámeny s poruchou, kterou chlapec má? *Ne, tady ve třídě nejsou obeznámeny, jenom tuší, že je nějaký jiný, protože v podstatě reagují na jeho chování jinak, než na ostatní, že řeknu, že nemůžou mluvit děti, že za to dostanou úkol na víc, ale on když promluví tak v podstatě není potrestaný, takže toho si děti již všimly, že to na něho neplatí. A myslíte, že to vnímají nějak negativně? Myslím si, že ne, myslím si, že oni to přijali tak, že on je takový, že na něho jsou jiná pravidla, samozřejmě jsou někteří, kteří toho trošku zneužívají a zřejmě asi budou zneužívat v budoucnosti, protože ví, že má nějaké slabiny a ví jak ho dostat do určitých situací, ale to se prostě musí hlídat, aby to právě nedělali ty děti. (pozn. autora: ze znalosti případu vím, že těmito situacemi pí.uč myslí okamžiky, kdy někteří spolužáci – zejména dva kluci, žáka záměrně rozesmávají, nebo upozorňují na věci či dělají věci, které ví, že žáka zlobí a jeho reakcemi bývá neskrývaná ba až naopak přehnaně hraná zloba, podaná tak specifickým způsobem, že zase ostatní žáky rozesmává – ti jej považují v této situaci za šaška, který „hraje divadlo“. Výuka je tímto momentem značně narušena.)*

- Co vše tedy AP ve třídě (ale i v nepřímé pracovní době) vykonává?

Víc vysvětluje – když já mluvím obecně k dětem, tak znovu tomu žákovi zopakuje, co jsem říkala, nebo dovysvětlí, kontroluje ho, jestli pracuje, když má, to stejný ty ostatní děti, které to potřebují a pomáhá učiteli třeba s nachystáním pomůcek, nebo když potřebuje prostě řešit něco s dětmi nebo pár dětmi, tak se věnuje těm ostatním dětem, udržuje pořádek i ve třídě, aby nedělali hluk...

- Jak vnímáte jeho spolupráci s žákem s AS? Jaká jsou její specifika?

No že mu musí znova dovysvětlit třeba zadání těch úkolů, nebo nějaká slovíčka, kterým nerozumí, že je to nějaké cizí slovo, takže se ho ptá, jestli zadání rozuměl, více mu vysvětluje úkoly asi tak.

- Je třeba, aby AP uplatňoval nějaké speciální metody při práci s žákem s AS? Jaké?

V případě, že třeba žák nechce pracovat, tak se s ním snaží více komunikovat, ale někdy jsou situace, že on nechce pracovat, takže bohužel ho nedonutíme ani já ani paní asistentka, někdy je, že třeba na něho hukneme, že tak se nesmí chovat, nebo že nesmí být zlý ke spolužačce třeba se kterou sedí, že ona to myslela jinak, že se mu musí vysvětlit ty situace, aby to pochopil, takže spíš hlavně vysvětlovat. A co změny? Na začátku roku měl takové období, kdy bylo pro něho změna v rodině, takže s tím se musel jakoby vypořádat, třeba informovat ho, že příští rok bude mít jinou učitelku, tak

na to už ho paní asistentka pomaličku připravuje, i když on to furt nechce přijmout, takže takovéto dlouhodobé nebo zásadní změny asi je potřeba ho postupně na ně připravovat, ale změny třebaže teď nebudeme mít matiku ale češtinu tak v tom problému nemá.

- Jaké osobností předpoklady pro práci s tímto žákem považujete za důležité?

Asi větší trpělivost a sociální jakoby empatie, vcítit se, kdy to děcko jakoby potřebuje tak a kdy se na něho může být přísněji nebo kdy co na něho platí v určitých situacích protože není s ním jednoduchý komunikovat, že musí (AP) vědět co na něho platí vlastně.

- Jak se žák s AS projevuje v hodinách, kdy není AP přítomen? Znamená pro Vás nepřítomnost AP přítěž?

Znamená to to, že v podstatě u toho žáka stojím já a všechno jakoby vysvětlování učiva nebo práce jakákoliv s třídou probíhá tak, že stojím u něho a vlastně to vysvětluji mu a zároveň celé třídě. Takže jakoby musím nahradit toho asistenta v podstatě, protože on sám není vždy schopen pracovat a když pracuje samostatně třeba v psaní nebo matematice, tak buď ta práce není hotová a nebo je hotová špatně. Je poznat, že pracoval sám a nevyslechl třeba všechny pokyny, které sem řekla nebo nerozuměl pořádně slovnímu zadání. Z toho v podstatě vyplývá, že AP zde považujete za nutného. Ano, určitě.

- Kromě individuální práce s žákem s AS, co jiného považujete za důležité v práci AP?

No celkově jeho přítomnost jako taková je důležitá, jelikož já nemám tolik prostoru, abych sledovala ostatní děti i jeho, takže vlastně to, že tam asistentka je, je důležité i v tom, že sleduje jeho chování, projevy, v případě, že se něco děje, není v pohodě, tak mě o tom informuje a ona na to může hned reagovat a řešit to, taky mě informuje o tom, když třeba udělá nějakou práci špatně, nebo tak, co ho k tomu vedlo, takže tady taková ta pozorovací práce je taky důležitá no a v podstatě taky to, že je mu nablízku v rámci sociálního kontaktu, často se totiž dotazuje na věci typu jako proč se ten zlobí, proč dostal někdo poznámku, vysvětluje mu jakoby tady ty situace, kterým on nerozumí a svým způsobem ho vede v tom, jak se třeba má kdy chovat, jak reagovat, nebo proč tohle dělat nemá a tak.

- Jak je AP vnímán ostatními dětmi?

Dobře, tak vlastně tady u nás jsou děti na asistentku zvyklé, protože je rovněž jejich vychovatelkou, takže oni ji vnímají jako vychovatelku, která je s nimi i dopoledne ve

vyučování a né jako asistentku, i když si všímají, že se teda věnuje hlavně jemu, ale jak sem říkala, tady u nás to děti nějak přirozeně respektují.

- Napomáhá AP žákovi s AS vycházet s vrstevníky, vhodně se zapojovat do her a sociálních interakcí ve třídě? V jaké míře je to třeba?

No je to potřeba jak kdy, jeho projevy jsou takové výkyvové, jakože někdy na něm není znát nějak výrazně, že je odlišný, jindy zas jo. Do her se žák zapojuje podle toho, jak ho zaujmou, asistentka v případě nějakých her nebo činností jakože ve skupině během vyučování, tak ho nechává jakože samotného spolupracovat s dětmi, pouze, když vidí, že nereaguje nebo nepracuje čímž třeba je jeho dvojce znevýhodněna, tak zasáhne. Jinak je to spíš o tom, že je mu takovou vysvětlovatelkou těch nastalých situací, on ji taky sám vyhledává a ptá se, proč třeba někdo brečí. Vzhledem k tomu, že jsou ale na ni děti zvyklé ze družiny a asi i tím, že je mladá, tak ten kontakt mezi ní, žákem a ostatními dětmi je takový přirozený a kamarádský, často mu třeba jako vytvoří situaci tak, aby ho kontakt s ostatními zajímal-navrhne dětem hru na kočičí rodinu, kočky jsou to jeho aktuální téma teď třeba, takže ho vlastně činnost zajímá a jde si s téma děckama hrát. A nějaké negativní situace během kontaktu s vrstevníky vznikají? No, tak ani né, on je hodný, možná jen že někdy je vidět, že je jakoby v tom svém světě a chce si třeba hrát sám, tak když na něho nějaké děcko promluví, nebo chce si hrát s ním, tak ho třeba okřikne, tak to potom s ním řeší a třeba taky na spolužačku v lavici, když je občas hrubý, protože mu něco nejde a ona to myslí dobře a on je na ni škaředy, tak leda to, se mu musí vysvětlit, že ona to vlastně myslí jinak než si myslí on.

- Považujete vzdělání AP pro práci s tímto žákem za dostatečné? (pozn. střední pedagogická škola, kurz asistenta pedagoga, nedokončené studium speciální pedagogiky) *Jo to určitě.*
- Vnímáte u AP zájem o danou problematiku? jaký?

Ano, vnímám. Asistentka si sháněla knížky, ze kterých jsme vlastně obě ze začátku vycházely a tak.

C. Případné dodatky a poznámky: ---

Závěr

- Poděkování za ochotné zodpovězení všech mých otázek a shrnutí toho, k čemu a jak získané informace využiji.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Alena Ernestová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Role a kompetence asistenta pedagoga při integraci žáka s Aspergerovým syndromem
Název v angličtině:	Roles and competencies of teacher's assistant in the integration of the pupil with Asperger syndrome
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá spoluprací integrovaného žáka s Aspergerovým syndromem do běžné základní školy a asistenta pedagoga, konkrétně rolemi, kompetencemi a specifiky práce asistenta pedagoga. Teoretická část shrnuje poznatky z oblasti poruch autistického spektra a Aspergerova syndromu, možnosti integrace jedinců s touto poruchou do běžných škol a funkce asistenta pedagoga. Praktická část je zaměřena na analýzu konkrétního případu integrace žáka s Aspergerovým syndromem do běžné školy s podporou asistenta pedagoga, na vymezení hlavních rolí, kompetencí a specifík asistenta pedagoga.
Klíčová slova:	poruchy autistického spektra, Aspergerův syndrom, asistent pedagoga, integrace do běžné základní školy, vzdělávání osob s poruchami autistického spektra
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the cooperation of integrated student with Asperger syndrome into regular primary schools and teacher's assistant, specifically roles, competencies and job specifics of teacher's assistant. The first part summarizes findings from the field of autism spectrum disorders and Asperger's syndrome, the possibility of integration of individuals with this disorders in mainstream schools and teacher's assistant. The practical part is focused on the analysis of specific case of integration of pupils with Asperger's syndrome in a mainstream school with support from teacher's assistant, to define the main roles,

	competencies and specific teacher's assistant.
Klíčová slova v angličtině:	Autism Spectrum Disorders, Asperger syndrome, teacher's assistant, primary school integration, education for people with autism spectrum disorders
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Doporučení ke vzdělávání dítěte, žáka a studenta se zdravotním postižením</p> <p>Příloha č. 2: Individuální vzdělávací plán pro žáka s PAS</p> <p>Příloha č. 3: Náplň práce asistenta pedagoga na běžné základní škole</p> <p>Příloha č. 4: Záznamový arch polostrukturovaného interview s matkou</p> <p>Příloha č. 5: Záznamový arch polostrukturovaného interview s třídní učitelkou</p>
Přílohy volně vložené:	1 CD
Rozsah práce:	86 stran
Jazyk práce:	Český jazyk